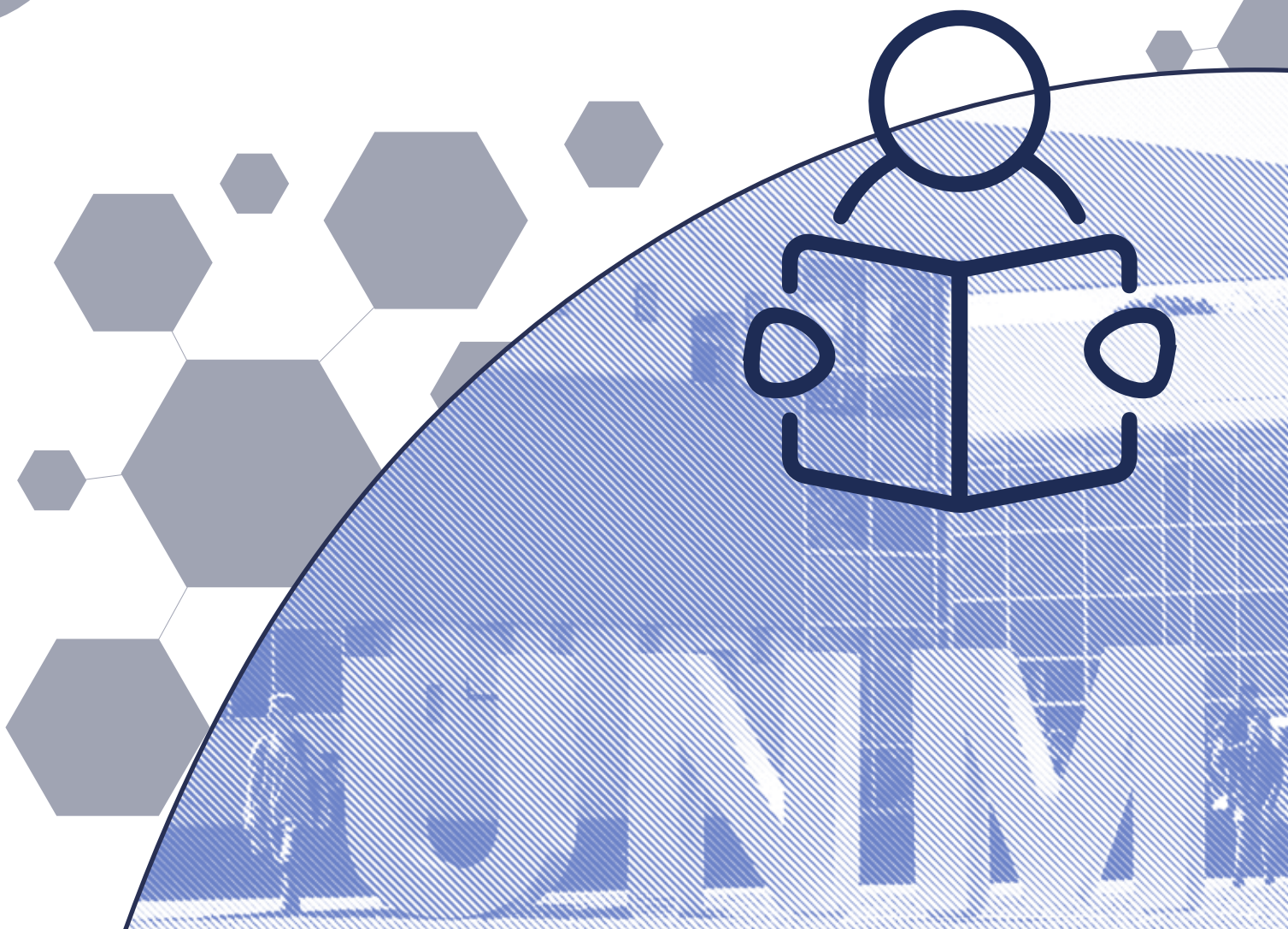
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

Taller de Lectura y Escritura Académicas



COPRUN 2025

CURSO DE ORIENTACIÓN Y PREPARACIÓN UNIVERSITARIA

Taller de

Lectura y Escritura Académicas

COPRUN 2025

CURSO DE ORIENTACIÓN Y PREPARACIÓN UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

Rector
Hugo O. ANDRADE

Vicerrector
Alejandro L. ROBBA

Secretaria Académica
Roxana S. CARELLI

Secretaria de Investigación y Vinculación Tecnológica
Adriana M. del H.SÁNCHEZ

Secretario de Extensión Universitaria
Esteban SANCHEZ

Secretaria de Administración
Graciela C. HAGE

Secretario Legal y Técnico
Guillermo E. CONY

Secretario de Tecnología de la Información y Comunicación
Claudio F. CELENZA

CONSEJO SUPERIOR

Autoridades
Hugo O. ANDRADE (Presidente)
Alejandro L. ROBBA
M. Liliana TARAMASSO
Marcelo A. MONZÓN
J. Martín ETCHEVERRY

Consejeros

Claustro docente:
Adriana A. M. SPERANZA
M. Beatriz ARIAS
Pablo A. TAVILLA
M. Patricia JORGE
Esteban SANCHEZ

Claustro estudiantil:
Miguel A. UREÑA
Johanna E. GODOY

Claustro nodocente:
Vanesa A. CATTANEO

Secretaria ad-hoc:
Manuela V. PENELA

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS APLICADAS Y TECNOLOGÍA

Directora-Decana
M. Liliana TARAMASSO

INGENIERÍA EN ELECTRÓNICA
Coordinador-Vicedecano
Gabriel F.C. VENTURINO

LICENCIATURA EN GESTIÓN AMBIENTAL
Coordinadora-Vicedecana
Marcela A. ÁLVAREZ

ARQUITECTURA
Coordinador-Vicedecano
Daniel E. ETCHEVERRY

LICENCIATURA EN BIOTECNOLOGÍA
Coordinador-Vicedecano
Fernando C. RAIBENBERG

ÁREA DE DISEÑO
Coordinador-Vicedecano
Roberto DE ROSE

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y JURÍDICAS

Director-Decano
Marcelo A. MONZÓN

LICENCIATURA EN RELACIONES DEL TRABAJO
Coordinadora-Vicedecana
Lara E. YEPES

LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN
Coordinadora-Vicedecana
M. Leticia PATRUCCI

LICENCIATURA EN ECONOMÍA
Coordinador-Vicedecano
Agustín A. MARIO

CONTADOR PÚBLICO NACIONAL
Coordinador-Vicedecano
Marcelo CAFFERATA FERRI

ABOGACÍA
Coordinador-Vicedecano
Guillermo E. CONY

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Director-Decano
J. Martín ETCHEVERRY

LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL
Coordinadora-Vicedecana
Maia KLEIN

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL
Coordinador-Vicedecano
L. Alejandro CÁNEPA

ÁREA DE EDUCACIÓN
Coordinadora-Vicedecana
Juana T. FERREYRO

Bitonte, María Elena
Taller de Lectura y Escritura Académicas: COPRUN 2021 / María Elena Bitonte. 3a ed - Moreno : UNM Editora, 2021.
Libro digital, PDF - (Biblioteca COPRUN / Demitrio, M. Lorena)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-782-041-6

1. Lectura. 2. Escritura. I. Título.
CDD 460

Colección: Biblioteca COPRUN

Directora:Lorena DEMITRIO

Autora: María Elena BITONTE

Colaboración: Guadalupe FERRARO, Paola PEREIRA y Marcela PEREYRA.
Las imágenes que integran esta publicación pertenecen a María Elena BITONTE

3ª Edición

UNM Editora, 2021
Av. Bartolomé Mitre N.° 1891, Moreno
(B1744OHC),
provincia de Buenos Aires, Argentina
Teléfono provisorio: 011 2078-9170
(líneas rotativas)
Interno: 3154
unmeditora@unm.edu.ar
www.unmeditora.unm.edu.ar
Facebook: UNM Editora

ISBN (versión digital): 978-987-782-041-6
La edición en formato digital de esta obra se encuentra disponible en:
http://www.unmeditora.unm.edu.ar/index.php/colecciones/biblioteca-coprun

La reproducción total o parcial de los contenidos publicados en esta obra está autorizada a condición de mencionarla expresamente como fuente, incluyendo el título completo del trabajo correspondiente y el nombre de su autor.
Libro de edición argentina. Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Prohibida su reproducción total o parcial.

UNM Editora

Consejo Editorial

Miembros ejecutivos:
Roxana S. CARELLI (presidenta)
Adriana M. del H. SÁNCHEZ
M. Liliana TARAMASSO
Marcelo A. MONZÓN
J. Martín ETCHEVERRY
Gabriel F. C.VENTURINO
Pablo E. COLL
Mirtha ANZOATEGUI
Ana B. FERREYRA
Adriana A. M. SPERANZA
Luis A. CANEPA

Miembros honorarios:
Hugo O.ANDRADE
Alejandro L. ROBBA
Manuel L. GÓMEZ

Departamento de Asuntos Editoriales:
Pablo N. PENELA a/c

Área Arte y Diseño:
Sebastián D. HERMOSA ACUÑA

Área Servicios Gráficos:
Damián Oscar FUENTES

Área Supervisión y Corrección:
Gisela COGO

Área Comercialización y Distribución:
Hugo R. GALIANO

Área Legal:
Martín A. RODRÍGUEZ

Diagramación:
JA! Design Josefina DARRIBA

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA

Presentación

La Universidad Nacional de Moreno (UNM), creada en el año 2010, tiene como propósito promover la generación y transmisión de conocimientos, entendiendo el acceso a la Educación Superior como un derecho humano universal.

En este marco, la UNM ha elaborado el presente material didáctico para ser utilizado en el Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN), y lo distribuye en forma gratuita, a fin de facilitar a sus ingresantes el material de estudio necesario para esta primera etapa.

El COPRUN es la puerta de acceso a la vida universitaria y su finalidad es acompañar a los ingresantes, brindarles herramientas y metodologías de trabajo que les permitan no solo acceder sino también permanecer en la Universidad. Pretende, asimismo, desarrollar la capacidad de interpretar y comunicar información, razonar creativamente, resolver problemas. En síntesis, generar confianza en las capacidades propias y dar instrumentos para que los alumnos puedan abordar y sortear las dificultades del aprendizaje universitario.

El actual Curso, aprobado por Resolución UNM-CS Nº 450/18, contempla mecanismos de evaluación basados en la asistencia y en el cumplimiento de las actividades prácticas señaladas por los docentes, y está compuesto por tres talleres: Taller de Resolucionde Problemas, Taller de Lectura y Escritura Académicas y Taller de Ciencias; y el Seminario“Aproximación a la Vida Universitaria”.

El Taller de Resolución de Problemas presenta las modalidades de la construcción del conocimiento desde la lógica formal. El Taller de Lectura y Escritura Académicas aborda el desarrollo de habilidades de comprensión, comunicación y producción escrita. El Taller de Ciencias acerca a los alumnos a los principales métodos y conceptos que se ponen en juego en la producción del conocimiento científico. El seminario “Aproximación a la vida universitaria” apunta a crear el oficio de estudiante universitario a partir de encuentros de intercambio con docentes, no docentes y otros actores institucionales.

¡Quienes hacemos la UNM les damos la bienvenida a esta comunidad educativa! La presente edición fue coordinada por la Dirección de Articulación, Orientación e Ingreso, a cargo de a Lic. Lorena Demitrio.

Roxana Carelli

Secretaria Académica

Introducción

¿Cómo pasar de lo conocido (el mundo familiar, la escuela media) a lo desconocido (el mundo universitario) sin perderse en el intento? El desafío del Taller de Lectura y Escritura Académicas es, precisamente, familiarizar a los estudiantes con el lenguaje y la praxis de esta nueva cultura, la académica. Esto implica el aprendizaje de reglas y saberes que deben ser puestos en evidencia a través de la expresión oral y escrita, el uso del lenguaje, el rigor conceptual, el tratamiento de materiales documentales, la práctica de la investigación y el uso y comprensión de determinados géneros discursivos.

Es importante aclarar que el Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN) *no es un curso restrictivo sino habilitante*, es decir un acompañamiento en el desarrollo de las prácticas discursivas que se les demandarán a los ingresantes en su futuro estudiantil inmediato, sea cual fuera la carrera que haya elegido. Con ese fin, el propósito de este Cuadernillo de lectura y escritura académica es facilitar el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, poniendo a los cursantes en contacto con géneros disciplinares y con las convenciones institucionales que rigen la producción, recepción, evaluación y auto-evaluación de los géneros conceptuales requeridos por la comunidad universitaria.

Es bien sabido que la política de ingreso irrestricto a las universidades públicas es condición necesaria pero no suficiente para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel superior. La inclusión en los estudios superiores es, sin duda, un derecho constitucional en Argentina, pero este resultaría inalcanzable sin el conocimiento de las convenciones y hábitos que regulan la praxis universitaria. El acceso a una comunidad de discurso, cualquiera sea, plantea exigencias de diversa naturaleza y muchas veces implícitas (normas, comportamientos, rituales, lógicas de pensamiento, formas de reconocimiento, parámetros de legitimación, modos de comunicar). Estas constituyen no sólo un lenguaje sino también, una característica identitaria. Su conocimiento es, en consecuencia, requisito indispensable para una inclusión afianzada y perdurable.

En este sentido, es preciso incentivar desde el Taller, la construcción identitaria de los estudiantes en tanto sujetos de discurso en su comunidad de comunicación, fortaleciendo su conciencia retórica. No se trata de remediar las falencias lingüísticas, gramaticales u ortográficas, sino de afianzar la construcción discursiva de sí mismo y de su interlocutor, cuyas identidades se exponen a través del modo en que leen, escriben, argumentan. Es desde esta posición de sujeto-estudiante-universitario desde donde será más accesible el dominio de la gramática, la normativa de la escritura y de los géneros discursivos cuyo control constituye el capital intelectual en el mundo académico.

En suma, este Cuadernillo es una de las herramientas que ofrece el Taller de Lectura y Escritura Académicas con el propósito de brindar a los estudiantes estrategias de acompañamiento en su desarrollo como lectores y escritores críticos.

Metodología de trabajo

Lectura y escritura son facultades inseparables. La escritura es una herramienta de aprendizaje que permite reflexionar sobre lo leído y aclarar las ideas, transformarlas y ajustarlas a diferentes objetivos y situaciones. De ahí la importancia de las actividades de planificación y reformulación, porque estas actividades (meta) cognitivas permiten tomar conciencia de los propios recursos comunicacionales y orientarlos a la resolución de problemas retóricos determinados. Esta toma de conciencia retórica es una de las disposiciones básicas para que el estudiante afronte sus futuras tareas de estudio, evaluación y socialización a lo largo de su Carrera académica y profesional. Por ese motivo este Cuadernillo de lectura y escritura académicas focalizará especialmente actividades que dinamicen mecanismos (auto) reflexivos que contribuyan al dominio de estrategias de planificación, puesta en texto, revisión y reformulación de géneros discursivos de un grado incipiente de complejidad. En particular, se incentivará la producción y comprensión básica de discursos argumentativos y explicativos, primordiales en los estudios universitarios.

El curso se desarrollará con la modalidad de Taller, es decir que se promoverán dinámicas didácticas centradas en la participación activa del estudiante, sobre la base de los ejes temáticos propuestos.

Una cuestión no menor es que la alfabetización tradicional, basada en la oralidad y la escritura, hoy se desplaza del papel a los medios virtuales. Se comprenderá, entonces, la necesidad de propender a una alfabetización semiótica integral (lingüística, visual, digital). De ahí que, el Cuadernillo de lectura

y escritura académicas se propone integrar a los estudiantes en la cultura académica no sólo como lectores y escritores críticos de textos analógicos sino también de medios digitales.

El Cuadernillo prevé una serie de actividades prácticas a desarrollarse en el aula, tales como:

- Lectura comprensiva y crítica y comentario de textos del corpus bibliográfico.
- Diálogo abierto y actividades de reflexión acerca de los contenidos teóricos dados en el Manual de Lectura y escritura académicas.
- Dinámicas individuales y grupales de producción escrita de géneros didácticos y académicos según estrategias específicas orientadas.
- Actividades de control del proceso de escritura (auto-corrección, revisión entre pares, seguimiento y revisión del docente).
- Reescrituras y sucesivas reformulaciones del texto escrito hasta la “versión final” (revisada e impresa).
- Evaluación de cada eje temático con presentaciones escritas periódicas que se conjuntarán en una carpeta.
- Producción de un trabajo de integración final que será desarrollado con el tutelaje del docente.

La dinámica pedagógica en el aula se organizará en torno a actividades propuestas en este Cuadernillo, según el siguiente esquema:

a) **Actividades de Iniciación** (introducción, retoma, expansión y continuación de clase/s anterior/es).

b) **Motivación** (disparador, estímulo).

c) **Desarrollo** (tarea con intervención y guía del docente).

c) **Cierre** (integración con producto final escrito y leído en clase).

Las actividades desarrolladas en el marco del Taller partirán de un **diagnóstico inicial** y serán sometidas a un proceso de **evaluación continua** por parte del docente. Serán sistematizadas en una **carpeta de trabajo** en la que se incluirán las distintas producciones realizadas por los alumnos a lo largo del curso. Dicha carpeta dará testimonio del trabajo en clase y será objeto de un registro anecdótico por parte del docente que ponderará el recorrido individual de cada estudiante en su proceso de lectura y escritura. Se prevé la producción de un **trabajo de integración final** que será desarrollado paulatinamente, con el tutelaje del docente. Como se ve, el curso requiere el compromiso y la participación activa del estudiante y no sólo la asistencia a clase.

Requisitos formales de presentación de los trabajos

- El proceso de producción escrita requiere del manejo básico de las herramientas informáticas para el procesamiento de la información.
- Es un requerimiento fundamental de este Taller la presentación de los trabajos escritos digitalizados e impresos.
- Los que, eventualmente, se soliciten manuscritos deberán contemplar, además de los aspectos temáticos, enunciativos y retóricos correspondientes, la caligrafía, ortografía, edición y prolijidad adecuados al tipo de comunicación formal.

Sobre este Cuadernillo

Si bien cada campo del conocimiento tiene su propia especificidad, todos en su conjunto, comparten rasgos típicos cuyo control resulta indispensable para afrontar las demandas de la vida universitaria. El dominio de estas prácticas discursivas, que se expresan en una variada gama de tipos y géneros especializados es un objetivo estratégico para desenvolverse satisfactoriamente en el ámbito académico. En este sentido, lo que distingue a este Cuadernillo es que pone a disposición de los cursantes producciones de los propios estudiantes universitarios, así como también un conjunto de textos que son parte de la bibliografía vigente de materias que se cursan en la Universidad. De esta manera, se coloca a los ingresantes frente a lecturas y problemáticas reales con las que se enfrentarán en el curso de su carrera. Y no sólo eso sino que además, las actividades propuestas resultarán un laboratorio for-

midable para prevenir tempranamente problemas de comprensión lectora, advirtiendo qué estrategias adoptar y hasta qué punto, con acompañamiento del docente, se pueden resolver.

El corpus contiene fragmentos bibliográficos de las distintas asignaturas seleccionados con un enfoque práctico: contenidos teóricos en función de la resolución de consignas de lectura y escritura. Se despliegan distintos géneros académicos: didácticos (la exposición oral, el apunte, la ficha, el punteo, el resumen, los cuadros, redes y mapas conceptuales, la consigna y la respuesta de parcial, la definición, el ejemplo) y disciplinares (el capítulo de libro, la reseña académica, artículo académico, la entrada de diccionario especializado, el documento de cátedra, la monografía, el informe, etc.). Cada uno de ellos tiene características diferenciales y vehiculiza saberes y praxis específicos que no se pueden desconocer. ¿Por qué? Porque los géneros especializados (sean científico-académicos o didácticos) tienen un rol fundamental ya que no solamente desempeñan funciones cognitivas sino que además vehiculizan los conocimientos y prácticas específicas de cada campo del saber y dan un sentido de pertenencia. Es por eso que este Cuadernillo focalizará el dominio de las convenciones y hábitos que regulan los tipos textuales y los géneros disciplinares más requeridos en la comunidad académica, así como también, los procesos (meta) cognitivos que les están asociados.

Como podrá observar al leer, algunos términos están subrayados. Esto indica que podrá encontrarlos al final del mismo, en los **ANEXOS**, en una lista alfabética. Esta serie de nociones son entradas de definiciones (**GLOSARIO METODOLÓGICO**) que Ud. deberá completar de manera autónoma e individual a partir de los contenidos incorporados y apuntados en clase.

Contenidos

Módulo I: Introducción a las prácticas de la lectura y la escritura en la comunidad académica. Leer y Escribir en la Universidad. Esquematizaciones de la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios. El informe científico-académico. La cuestión del sentido y el lenguaje. Signos, cosas y operaciones de designación. Designar y conceptualizar. Del lenguaje natural al lenguaje científico-académico. Palabras y conceptos. Lenguaje natural y lenguaje científico-académico. La definición en el lenguaje natural y la definición científica.

Módulo II: Comunidades y géneros discursivos. El discurso científico-académico y sus géneros especializados. Géneros discursivos y secuencias textuales. Tipos y Secuencias textuales. Secuencia instruccional. Secuencia dialogal. Secuencia narrativa. Secuencia descriptiva. Secuencia explicativa. Secuencia argumentativa. Las secuencias textuales en la lectura y producción oral y escrita de géneros académicos. Prácticas y procesos (meta)cognitivos asociados a la lectura, la escucha y la producción de géneros discursivos académicos. Discursos, discursos del saber, comunidades de discurso. El resumen como herramienta de estudio. El apunte, el parcial y el PowerPoint como géneros académico-didácticos. Caracterización, estructura y actividades.

Módulo III: La escritura académica. La escritura como herramienta semiótica inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje. La tarea de lectura y escritura de discursos expositivos explicativos y argumentativos. Informar, explicar, argumentar. Los discursos explicativos. Los discursos argumentativos. La escritura como proceso. Sus etapas. El plan textual. Ventajas de planificar. Problemas y resolución de problemas retóricos. Conciencia retórica. La reformulación. El proceso de reformulación de géneros académico-científicos. Marcadores de Reformulación en discursos científico-académicos. Problemas y recursos de coherencia y de cohesión textuales. Coherencia. Cohesión. Procedimientos léxicos de cohesión. Procedimientos gramaticales de cohesión. El paratexto académico. La ética de la referencia bibliográfica. Citas en el interior del texto. Citas al final del texto.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de los estudiantes, protagonistas y destinatarios de este Cuadernillo; a los coordinadores de los otros talleres del COPRUN, María Martini, Pablo Coll y Fernando Chorny cuyas charlas resultaron tan enriquecedoras; a los titulares de las asignaturas de la UNM que seleccionaron y nos aportaron sus materiales que son la tela y trama de este texto; a estudiantes becarios que brindaron su apoyo, a Lorena Demitrio, para que las huellas de su mano maestra no queden invisibles.

MÓDULO 1
Introducción a las prácticas de la lectura y la escritura en la comunidad académica

Leer es poder.
Escribir es el otro.

1.1 Leer y Escribir en la Universidad

La lectura y la escritura contribuyen a la construcción y consolidación de la subjetividad, la apropiación saberes y habilidades valiosos para la comunidad de pertenencia y de este modo, a la legitimación en cada campo disciplinar. De ahí, la importancia de incentivar la construcción de la imagen discursiva del estudiante, la que se expresa a través del modo en que lee y escribe, del modo en que valida sus argumentos frente a un otro académico o los divulga para su socialización.

Toda comunidad de comunicación se organiza en torno a la producción de determinado tipo de discursos y prácticas. Los géneros especializados (sean científicos, académicos o didácticos) tienen un rol fundamental en estos procesos ya que no solamente desempeñan funciones cognitivas sino que además vehiculizan los conocimientos y prácticas específicas de cada campo del saber y dan un sentido de pertenencia:

Una comunidad semiológica cuya identidad está marcada por maneras de decir más o menos rutinarias y que constituyen "saber-decir", "estilos" en los cuales se reconocen los miembros de la comunidad; es portadora, por lo tanto, de juicios de orden estético, ético y pragmático referidos a la manera de hablar (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 103).

La competencia discursiva compartida entre los miembros de esta comunidad es parte de lo que llamaremos "conciencia retórica", que no significa adoptar el lenguaje sesgado de una élite sino un medio para la comunicación y el entendimiento mutuo.

Según esta idea, las actividades de lectura y escritura en el Taller intervienen en la configuración de un *ethos* académico, ese plafón desde donde el estudiante se posiciona demostrando que estudió, que domina un tema y que es capaz de expresarlo acorde con las regulaciones de la praxis universitaria. Porque estos comportamientos constituyen el lenguaje de su comunidad y su característica identitaria. Asumir esa identidad es un requisito fundamental para su inclusión, permanencia y egreso en los estudios superiores.

Examinemos ahora cuáles son los imaginarios que construyen los estudiantes ingresantes a los estudios superiores, al respecto de qué es leer y escribir en la universidad.

1.1.1 Esquematizaciones de la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios

Este cuadernillo presenta una propuesta institucional acerca de cómo transitar el pasaje entre el egreso de la escuela media y el ingreso a los estudios superiores, aportando estrategias lecto-escritoras (auto)reflexivas que permitan afrontar las exigencias académicas de la carrera elegida con el fin de fortalecer las condiciones de acceso y permanencia en la universidad. Por eso, más allá de estadísticas desalentadoras que pudieran circular respecto de las capacidades de lectura y escritura adquiridas y más allá de las diferentes perspectivas desde donde se pudiera abordar esta problemática, quisiéramos entrar a este curso experimentando qué es leer y escribir a partir de las concepciones y vivencias de sus protagonistas, los propios estudiantes.

Actividad 1

1.a. Responda en un párrafo las siguientes preguntas: a) ¿Qué es leer en la universidad? y b) ¿Qué será escribir en la universidad? La tarea se puede dividir entre dos grupos, cada uno de los cuales responde a una de las dos preguntas.

1.b. Una vez escrito su texto, intercámbielo con el de un compañero. Cada uno lee en voz alta el texto de otro.

1.c. El docente-tallerista toma nota en el pizarrón de las ideas más significativas con vistas a un diálogo abierto y reflexión en el curso.

Actividad 2

A continuación, compartimos los escritos de otros estudiantes iniciales de la UNM y del CBC de la UBA[1] quienes expresaron sus ideas sobre qué significa para ellos leer y escribir. Lea en voz alta para compartir en el curso. Al hacerlo, simultáneamente, subraye las ideas más significativas de cada texto.

¿Qué es leer?

- Leer es pensar a través de signos. Unos signos de los cuales poseemos un código que nos permite la comprensión y lectura. Leer es una práctica colectiva, pero que también es individual. Leer, para nuestra cultura escrita, es la forma de adquirir los conocimientos. Pero más allá de esto es una práctica, un hábito, por el cual se abren y crean caminos por los que uno puede conectarse con su conciencia.
- Es la capacidad de decodificar un código escrito para su interpretación.
- Leer para mí es poder por medio de la lectura, poder entender y analizar los contenidos que se encuentran plasmado en el papel o ya sea digitalizado. Creo que además leer es apropiarse de cierta forma de los contenidos que se presentan, para ponerlos en práctica, cuestionarlos y si se puede, reformularlos.
- Leer es poder comprender, interpretar, analizar un texto. Nos ayuda y nos enriquece en nuestros conocimientos como así también poder explorar o investigar otras costumbres, disciplinas, etc.
- Resumiendo, sería la habilidad de comprender e interpretar una lengua conocida por uno y adquirir conocimiento.
- (...) [N]o sólo es informarse, sino que es desconectarse al mundo vivido para sumergirse en otro mundo sin conocer.
- Leer es entender o tratar de entender la idea que quiso expresar quien la escribió.
- (...) continuamente recurrimos a leer para entender algo o para poder interactuar en la vida cotidiana; por otro lado, el hábito de “leer” puede estar ligado a un hobbie, leer un libro por ejemplo(...) Es un ejercicio que de muy chicos incorporamos o incorporan a nosotros; tanto que está totalmente naturalizado y encontrarce con alguna persona que no sepa leer, para muchos, seria cosa de otro planeta.
- La lectura es un proceso que implica tiempo, esfuerzo. Tiempo porque necesita de un momento para reflexionar y analizar lo que estamos leyendo. Pero, ese análisis a veces es difícil porque el texto es complejo y cuesta entenderlo. Más allá de esta complejidad leer nos permite conocer mundos, ideas nuevas y establecer infinidad de relaciones de las cuales no siempre somos conscientes, sino que surgen inesperadamente.

¿Qué es escribir?

- Escribir puede definirse como el acto mismo de trazar o marcar en cierto soporte físico una serie de símbolos. Estos símbolos deberían ser entendidos por su escritor y por todo aquel que lo lea.
- Escribir es la transposición de pensamientos a un soporte a través de signos en un orden específico. El soporte puede ser tanto un papel como un medio digital.

1 ATENCIÓN: Las transcripciones son textuales por lo que conviene advertir –docentes y lectores- errores gráficos, ortográficos o de puntuación para trabajar sobre ellos.

- Es una actividad que nos hace dejar un registro de lo pensado o dicho oralmente. Nos permite perdurar a través del tiempo.
- Escribir es, en primera instancia, dejar una huella. Esa huella podrá luego ser –o no- reflejo de la interioridad de quien la ha pensado. En el proceso de la escritura intervienen factores intelectuales pero también emocionales.
- La escritura no sólo es tomada como una forma de comunicar sino a modo de entretenimiento con la escritura de novelas, poesías o cuentos. Visto de este modo la escritura es lo que marca nuestra forma de pensar nuestra cultura y de expresar quienes somos.
- Escribir es poner a disposición del otro parte de nuestro propio pensamiento, dejandolo expandirse y mejorarse, es poner en palabras nuestro interior, desnudarse ante la mirada de los demás, es ser libres o dejar ser libre parte de nosotros.
- Muchas veces se escribe sin lógica, sin razonamientos ni guía. Otras, en cambio, se buscar formalizar el pensamiento de acuerdo con lo que observa, se experimenta; necesariamente, la lectura es la otra cara de la moneda de la escritura. Resumiendo, escribir es leerse a uno mismo.

2. a. ¿Qué aspectos de la lectura y de la escritura pone de relieve cada definición? Abrir un diálogo sobre las distintas concepciones de la lectura y la escritura que surgen de estos textos.

2. b. Distribuya y organice la información gráficamente en un cuadro (en pizarrón / en papel)

Leer	

Escribir	

Actividad 3

Ahora presentamos otros escritos de estudiantes de la UNM y del CBC de la UBA[2] quienes expusieron qué significa, según su propio juicio, leer y escribir pero esta vez, en un ámbito específico: *en la universidad*. Al leerlos, marque en los textos las expresiones relevantes que dejen ver las concepciones que expresan:

2 ATENCIÓN: Las transcripciones son textuales por lo que conviene advertir errores gráficos, ortográficos o de puntuación para trabajar sobre ellos.

Leer *en la universidad*

- Es comprender textos de alta complejidad, especificos y profundos de una materia en la que alguien investigo. Es adaptarse a los diferentes tipos de estilo que elige cada autor y requiere tiempo y dedicacion.
- Adquirir conocimientos por medio del material de lectura.
- Leer en la universidad es leer textos con un vocabulario mas complejo que otros. Los temas y la redacción también suelen ser de mayor complejidad.
- Leer en la universidad es obtener conocimientos, comprender.
- Para mi leer en la universidad, es hacer la suma de conocimientos de lo mas particular y elemental para así, poder encarar lo que es mi carrera universitaria con todo lo que ello conlleva y todas sus dificultades.
- Así como una persona en el día a día lee por gusto o para informarse, en la universidad, los estudiantes leen para formarse y recibir conocimiento. La lectura universitaria es una herramienta de conocimiento y desarrollo haciendo que avanzemos a través de los diferentes niveles académicos
- Leer en la universidad significa interpretar, reflexionar, criticar y realizar una conclusion sobre el texto.
- En la universidad leemos en forma tal de entender lo que el autor quiso decir.
- Leer en la Universidad es una actividad primordial para evitar el fracaso escolar. Leer incluye otras actividades como interpretar, comparar, deducir, inferir, relacionar. Todos estos verbos contituyen herramientas que el alumno debe incorporar para el éxito en la vida universitaria.
- Creo que leer en este ámbito académico es respetar los signos de puntuación, comas de una manera mas detallada y no pasarlo por encima.

Escribir *en la universidad*

- Es la posibilidad de poder plasmar una clase y poder llevarla en forma de apuntes para poder recordarla.
- Plasmar los conocimientos adquiridos de manera correcta en función del nivel académico correspondiente.
- Es intentar elegir el mejor estilo o modo de sintaxis con la finalidad de hacer que el mensaje complejo llegue de la manera mas entendible.
- Para poder escribir mejor hay que leer y para leer mejor hay que escribir.
- El escribir en la universidad, es transmitir mediante la palabra escrita aquello que se adquirió por conocimiento.
- Para mi escribir en la universidad, es reproducir en palabras y de una manera mas académica, todo lo leído y escuchado de la exhortación del docente en la aula de clases.
- Cuando un teórico escribe, está moldeando el saber de los estudiantes. Cuando este es el que tiene que escribir, está tomando el mando en una tarea, con lo cual él mismo, algún día, llegará también a moldear saberes de otros.
- Es volcar en una hoja de papel en forma clara y concisa los conceptos aprehendidos luego de haber leído el texto del cual esos conceptos nos llegan.
- Escribir en la universidad se puede dar en dos circunstancias. Cuando tomamos apuntes de un profesor tratando de rescatar las cosas relevantes que explica o también escribir para estudiar, tanto para afianzar lo que entendemos, como para recordarlo posteriormente y poder estudiar.
- El escribir -> en lo que respecta en la universidad para mi que estoy estudiando, me sirve de mucho puesto que sigo ciencias de la comunicación y me va a aportar mucho en cuanto a mis faltas ortográficas.
- Escribir en la universidad sirve para desarrollar nuestros argumentos.

3.a. Usted ha marcado sobre el texto las expresiones que consideró más significativas. Justifique oralmente su relevancia explicando cómo esas expresiones dan cuenta de la visión de la lectura y la escritura que expone cada estudiante.

3.b. Anote en los cuadros que siguen a continuación las características que distinguen la escritura en la universidad.

3.c. Puesta en común ¿Qué diferencias significativas aparecen cuando la lectura y la escritura se sitúan en el marco académico?

3.d. Compare estas esquematizaciones con las suyas propias (cfr. Actividad1.) y comente en el curso las semejanzas y diferencias que considere más reveladoras.

Leer en la universidad	

Escribir en la universidad	

Actividad 4

Lea el siguiente fragmento de una conferencia a docentes dictada por el escritor y crítico literario argentino, Ricardo Piglia, en la que relata su propia experiencia como lector y reflexione con sus compañeros y el docente.

Para terminar, me gustaría contarle sobre el primer libro que leí. Yo tendría cinco años, calculo, porque mi abuelo estaba vivo todavía. Siempre lo veía leer y eso me producía una especie de fascinación. Entonces, un día fui, subí a una silla, agarré un libro de la biblioteca de mi abuelo y me senté en el umbral de la puerta de mi casa. Nosotros vivíamos en Adrogué, en una calle que estaba muy cerca de la estación. Aunque el barrio era muy tranquilo, la gente que venía de la Capital pasaba por la puerta de mi casa. Cada media hora, un mundo de gente que había tomado el tren. Evidentemente, yo me senté ahí para que los que pasaran me vieran leer. Y, desde luego, yo no sabía leer. Pero estaba ahí sentado mirando ese libro para que vieran cómo leía y de repente apareció una sombra que me dijo que yo tenía el libro al revés. Y ahí está el futuro mío: siempre habrá un crítico que me diga que tengo los libros al revés. A veces imagino que fue Borges el que me dijo eso, que andaba por ahí en esa

época. Porque, si no, ¿quién sería ese individuo al que se le ocurrió decirle a un chico que tenía el libro al revés? Un criterio absolutamente particular de darle a un chico una especie de lección. Esa ha sido mi primera experiencia de lectura y ha sido un gusto compartirla con ustedes

(Ricardo Piglia (2010), "Fragmento de una de las conferencias a docentes. Leemos a la misma velocidad que en los tiempos de Aristóteles". Página 12, Radar, Domingo, 18 de julio de 2010. Disponible en http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/subnotas/6329-1155-2010-07-18.html).

4.a. ¿Qué idea acerca de la lectura impulsó al pequeño Ricardo Piglia a exhibirse públicamente leyendo? ¿Cuál es la relación que establece el texto entre lectura y poder, lectura y saber, y lectura e interpretación?

4.b. El fragmento confronta dos momentos en la historia de Piglia: su niñez y su madurez ¿qué tienen en común ambos momentos en relación con el leer?

4.c. ¿Cuál es la metáfora que usa el autor para referirse a la libertad en la práctica de la lectura y la crítica literaria?

4.d. Redacte un texto breve en el que exponga en qué resulta ejemplar el discurso de Piglia.

Este texto se retomará en la Actividad 20, Mód. II del Cuadernillo.

Actividad 5

Esta actividad pone en juego diversas habilidades de lectura y escritura que se irán desarrollando a lo largo del curso, por lo cual, aunque se comienza en el inicio del curso, se sugiere como Trabajo Integrador Final.

- Exponga brevemente (dos carillas) en un informe de investigación, las características que los estudiantes atribuyen a la lectura y/o la escritura en la universidad.
- Se sugiere acotar el corpus de análisis a los escritos que acaba de trabajar en las actividades 1, 2 y 3, y se sugiere acotar el corpus de referentes bibliográficos a los textos de este mismo cuadernillo. En caso de incorporar bibliografía extra, consulte con su docente-tallerista.
- La producción de este informe reviste especial interés dado que no sólo pone en juego habilidades de lectura y escritura académicas sino también –y sobre todo– habilidades auto-reflexivas sobre la propia práctica.
- Dado que la escritura de un texto y su interpretación dependen íntimamente del conocimiento y control de los procesos socio-semióticos propios de cada género discursivo, es fácil comprender por qué la falta de dominio de estos géneros implica la falta de dominio de las operaciones a las que está asociado (Silvestri, 1998). Por eso, a continuación, se ofrece una caracterización del género Informe. Al final de la misma, también encontrará un punteo de recomendaciones para comenzar con la escritura del mismo.
- Encontrará ejemplos de Informes producidos por estudiantes entre los Anexos.
- Encontrará otras precisiones en la entrada Informe del Glosario de este Cuadernillo.

1.1.2. El informe científico-académico. Características generales

Los informes son discursos que se sitúan dentro de un campo específico de la vida social: la comunidad científico-académica. Tienen el objetivo de producir y socializar el conocimiento dando a conocer los resultados de un estudio o una investigación a los miembros de dicha comunidad o divulgándolo entre el público general.

El informe, como cualquier otro género académico, vehiculiza no solamente información disciplinar específica, sino que, además, se asocia a prácticas sociales propias de cada comunidad, lo que contribuye a construir la identidad discursiva de sus autores en tanto sujetos académicos. La particularidad de géneros de investigación como los informes, monografías, las tesinas, tesis, etc. es que no sólo sirven para comunicar una información, sino también, para que un evaluador u otros miembros de la comunidad científico-académica puedan controlar los conocimientos adquiridos por el estudiante/

investigador en el marco de una institución.

El objeto de estudio puede ser algo material (la célula, una enzima), un proceso (exclusión, inflación, cambio social, cambio climático), algo abstracto, una noción o un conjunto de discursos seleccionados con un criterio (relevamiento bibliográfico sobre una cuestión, conjunto de artículos especializados sobre una temática; corpus de textos producidos por estudiantes universitarios; relatos cinematográficos de una época o de un director, discursos políticos, noticias, entre otros).

En términos de Botta y Warley (2007):

> El informe universitario es un simple esbozo o ensayo provisional a propósito de un fenómeno también simple y limitado, con una exposición sintética, muy diferente del verdadero trabajo de "investigación de campo" o de "investigación de laboratorio". Consiste en describir una situación real de cualquier fenómeno natural o cultural, hechos que interesan a diversas disciplinas científicas. (...) El informe consiste esencialmente en una descripción de los fenómenos observados y una interpretación de ellos en términos del conocimiento teórico con que cuenta el alumno".
>
> En la elaboración de este tipo de trabajo el alumno aprende a observar con atención, a depurar y recoger datos de la realidad, a ordenarlos y a aplicar las nociones teóricas adquiridas en la interpretación sistemática de los hechos. También, contando con una buena guía, aprenderá a plantear una investigación de campo o de laboratorio mucho más compleja e importante, cuya realización necesita mayor información y experiencia científicas y técnicas descriptivas, estadísticas o interpretativas más rigurosas.
>
> Debe estar encabezado por una introducción breve que incluirá la explicitación del interés despertado por el fenómeno que se observa y se describe, los límites de la descripción y la enumeración de las fuentes informativas e instrumentos de que se ha dispuesto, lo mismo que el plan de observación que se ha seguido. El cuerpo del informe deberá exponer objetiva, clara y ordenadamente todo el conjunto de fenómenos observados indicando los elementos que intervienen en ellos y las circunstancias en que aparecen (...). De este modo, el lector podrá informarse (...). En una última acción el informe deberá brindar, con cierta prudencia, las conclusiones que se desprenden de los materiales informativos ofrecidos (...).

Los procedimientos retóricos utilizados en la redacción de un informe se vinculan a operaciones semio-cognitivas ligadas a la construcción de conocimiento. Las principales son: informar (aportar datos); describir (detallar las propiedades del objeto estudiado, caracterizarlo); explicar (clarificar las cuestiones problemáticas), argumentar (justificar aportando pruebas, convencer a través de fundamentos). Asimismo, son operaciones semio-cognitivas desplegadas en los informes: jerarquizar la información, dividir en partes el texto según criterios temáticos, distribuir la información de manera significativa y ordenada; enumerar, seriar lo datos relevados; definir los conceptos disciplinares, reformularlos, remitirlos a los autores y paradigmas teóricos correspondientes; discutir nociones, afirmaciones y argumentaciones de distintos autores; establecer relaciones (de comparación, oposición, causalidad y consecuencia, etc.); ejemplificar; generalizar; extraer conclusiones; entre otras.

La situación de producción del informe se da en el marco de una institución académica o científica. Aunque dicha comunidad supone un auditorio bastante amplio, los participantes más habituales del intercambio son dos: el emisor (investigador/estudiante) y el destinatario (evaluador/profesor). No obstante, esta escena enunciativa efectiva, hay otra escena que simula que el destinatario no sabe y hay que explicarle. Es en este punto donde el enunciador debe poner en obra todos los recursos necesarios para lograr una exposición clara y convincente. Este planteo enunciativo implica una relación asimétrica entre uno que evalúa, es experto y tiene un rol institucional de mayor jerarquía y otro que será evaluado, lo que en términos de Eliseo Verón (1985) se entiende como un contrato de lectura de tipo pedagógico.

A continuación, vamos a distinguir dos clases de informes: **el informe de lectura** y **el informe de investigación**. Ambos son géneros expositivos que combinan la descripción y la explicación con la función informativa (dominante) y la argumentativa.

Informe de lectura

El informe de lectura consiste en la exposición de un tema a partir de un corpus bibliográfico dado. Es un discurso explicativo-descriptivo sobre otros discursos, generalmente, argumentativos. Se trata de un género discursivo frecuente en la vida académica, relacionable con otros que implican la predominancia de la secuencia expositivo-explicativa como la clase oral del profesor o de los estudiantes, o como los textos producidos a partir de consignas de exámenes y parciales universitarios que exigen el desarrollo de una respuesta relativamente extensa. Desde el punto de vista didáctico, suele estar

destinado a una evaluación de habilidades de lectura y de escritura. El entrenamiento en la producción de informes de lectura podría considerarse un camino hacia la monografía (género de amplia demanda en toda la educación superior de grado y posgrado) en la que predomina la secuencia argumentativa.

Se definió al informe de lectura como un género académico consistente en la exposición de una lectura crítica a partir de un corpus textual dado. En función de dicho propósito, combina la dimensión informativa con secuencias descriptivas y explicativas y, también, argumentativas. En efecto, desde el punto de vista comunicacional, el informe es un género destinado a "desarrollar la información (asociado a la función informativa y, por lo tanto, propio del tipo textual expositivo) y fundamentar la proposición inicial (asociado a la función y al tipo de texto argumentativo)" esto es, "desarrollar la información por medio de un mecanismo probatorio que fundamente la proposición inicial" (Bosio, 2005: 316).

Ahora bien, la información corresponde a la función referencial o denotativa del lenguaje (Jakobson, 1960) y está orientada a dar conocimiento acerca del tema de referencia. En este sentido, un primer estadio del conocimiento que aporta el informe está referido a la transmisión y codificación de datos o conceptos. Pero, el conocimiento no surge de la sola adición de datos. Es preciso establecer vínculos pertinentes entre estos para establecer relaciones de sentido. La información constituye entonces un segundo estadio del conocimiento donde los conceptos se encadenan en enunciados. Más aun, para construir un conocimiento consistente y coherente, dichos enunciados deben estar articulados argumentativamente. El despliegue argumentativo se da a través de inferencias (relaciones causativas, consecutivas, adversativas, condicionales, etc.). Desde estos fundamentos, podemos afirmar que el informe de lectura no consiste en una mera adición de información; debe adoptar, en cambio, una orientación argumentativa que organice y dé un sentido global coherente a los contenidos.

Con respecto a la dimensión explicativa, dominante en el informe de lectura, vale aclarar que informar no es lo mismo que explicar. El texto informativo, como fue señalado arriba, no tiende a demostrar nada (simplemente transmite datos); en cambio, una explicación tiene fines demostrativos y debe ser convincente. Esto es así porque el punto de partida de una explicación es –implícita o explícitamente– una pregunta o problema (¿por qué?, ¿cómo?) a la que se responde con una exposición en cuyo desarrollo se esclarece una pregunta inicial.

Recordemos la estructura prototípica de la explicación: 1) un marco que presenta el tema a tratar (supongamos, los problemas de escritura en los estudios superiores); 2) el planteo de la pregunta-problema (¿qué implica escribir en la universidad?, ¿Qué quiere decir que "los problemas de escritura se resuelven escribiendo"?); 3) la respuesta (desarrollo de la explicación a partir de una o más fuentes de lectura (corpus) que se analizan y comparan), y 4) la conclusión (evaluación final, cierre).

La estructura de un informe de lectura consta de las siguientes partes:

1) Título: El título es una construcción nominal (sustantiva). Supone una operación resuntiva fundamental ya que conceptualiza aquello de lo que se tratará, en uno o dos enunciados (título-subtítulo). Desde el punto de vista cognitivo, la operación de titulación es de suma importancia ya que el enunciador debe dar cuenta del contenido global del texto, orientando así al lector en su actividad interpretativa. El título suele tener un carácter más general y el subtítulo, más específico.

2) Introducción: En un texto académico, los párrafos de introducción y conclusión son sumamente importantes y requieren de una cuidadosa elaboración. La introducción cumple distintas funciones. En primer lugar, ubica al lector en el tema. Esto supone una definición del objeto de estudio y una justificación de su interés (¿por qué este tema en esta ocasión?). En segundo término, la introducción anticipa el punto de vista que se defiende o la pregunta que funciona como punto de partida y que justifica todo el desarrollo explicativo/descriptivo/argumentativo posterior. Esta información debe ser dosificada con mucha prudencia, es decir, debe ser suficiente como para suscitar la atención del lector, pero no más de la necesaria, como para sostener su atención paso a paso, hasta el final. La introducción también debe dar cuenta de los objetivos (¿cuál es el propósito de este informe?) y del marco teórico-metodológico que se adoptará para llevarlos adelante (¿cuáles son los modelos teóricos que sostienen el enfoque adoptado? y ¿cuáles son los pasos a seguir en el análisis?). El marco teórico-metodológico debe ser adecuado y su elección debe fundamentarse. Este aspecto es de suma importancia ya que da cuenta del valor científico/académico del trabajo y es lo que distingue un informe científico académico de cualquier otro discurso que parte del sentido común.

3) Desarrollo: El desarrollo no consiste en resumir sin más el contenido de los textos del corpus de lectura sino una cuidadosa descripción y análisis de las fuentes. La selección de los datos relevantes y la interpretación que se le asigna a los mismos tienen que guardar una estrecha relación con el tema propuesto (es importante acotarlo, evitar digresiones y desvíos). Por tratarse de un *discurso descriptivo-explicativo sobre un corpus de textos –generalmente- argumentativos*, es preciso ser muy

cuidadoso en la identificación de los puntos de vista expuestos por los enunciadores que aparecen en los textos del corpus. Una vez identificados los puntos de vistas o hipótesis, es preciso analizarlos críticamente, confrontar unos con otros y extraer conclusiones. El desarrollo del informe requiere el control de distintos procedimientos retóricos que tienen el propósito no solamente de esclarecer un tema sino también de conseguir la aprobación del evaluador. Entre estos procedimientos, se encuentran las distintas estrategias explicativas (la descripción, la clasificación, la definición, la paráfrasis, la reformulación, la ejemplificación, la analogía, el resumen, etc.) y argumentativas (la justificación, la conexión implicativa (causa-consecuencia, condición, etc.), la cita de autor, la confrontación de ideas, el ejemplo, etc.). Las técnicas explicativas y argumentativas son múltiples, variadas y a menudo es difícil discernir si un mismo recurso está asociado exclusivamente a la función explicativa o a la argumentativa.

4) Conclusión: La conclusión es una deducción lógica, es decir, que se sigue de los datos o aserciones presentadas previamente. En este tramo del informe se confirma que la hipótesis o pregunta inicial han sido demostradas o explicadas. Con ese fin, se hace una recuperación de las premisas principales y una exposición de sus consecuencias teóricas, prácticas o de otra índole, en un encadenamiento lógico. Algunos lexemas característicos del tramo conclusivo son, por ejemplo: *en este informe se ha cumplido con el objetivo de; se han establecido relaciones entre; se han descripto X, Y / se ha contrastado P, Q / se ha constatado que / Por lo tanto R / De estos fundamentos se sigue Z.*

5) Bibliografía: Mención, al final del texto, de las fuentes que han sido consultadas y cuya relación con el análisis se pueda efectivamente mostrar. Forma parte de las convenciones de la comunidad científico académica citar las fuentes bibliográficas mencionadas -directa o indirectamente- en el informe, y hacerlo según las normas de citación vigentes (por ej. normas APA).

Para terminar, dos rasgos de estilo característicos del informe de lectura son la tendencia a la objetividad y la precisión. Vale decir que, a diferencia del ensayo (género en el que el escritor cuenta con considerable libertad para comentar los temas), el informe produce borramiento enunciativo para provocar un efecto de objetividad y suele ser muy reticente con respecto a la emisión de juicios o valoraciones subjetivas explícitas. Esto no significa que el informe no demande la puesta en escena de un lector agudo, activo frente a los textos que analiza. Antes bien, el enunciador de un informe de lectura se representa como un lector que se compromete con lo que lee, pero que lo hace críticamente, “pensando bien”, fundamentando su posición con estudio, con observación meticulosa y sistemática. Siguiendo a Hall, el enunciador puede adoptar tres posturas: 1) avalar la perspectiva de los textos que aborda (lectura hegemónica o dominante); 2) aceptarla en términos generales pero discrepar en algunos puntos (lectura negociada) o 3) oponerse frontalmente (lectura de resistencia).

En síntesis, el informe de lectura es uno de los géneros en los que se puede comunicar un proceso integrador de varias fuentes de lectura. El trabajo realizado consiste en comunicar una lectura crítica, en explicar e interpretar los sentidos observados sistemáticamente sobre un corpus textual dado. Se trata de exponer por escrito los resultados de la confrontación de fuentes consultadas en base a una serie de ejes comunes. Así, se puede definir el informe como un texto explicativo-descriptivo sobre textos argumentativos. El redactor del informe interviene sobre textos y con sus comparaciones y análisis reconstruye, al menos en parte, un campo discursivo en el que se distinguen diversas posiciones sobre un tema o problema. Con ese fin, se apoyará en otras lecturas (corpus bibliográfico de referencia). De aquí, la relevancia en el entrenamiento en estrategias explicativas y argumentativas de lectura y escritura.

Informe de investigación

Llamamos investigación al proceso que aplica el método científico para obtener información. Se trata de una actividad de búsqueda de conocimientos reflexiva y sistemática (Arnoux et al., 2009: 244). El informe de investigación es una clase de discurso que expone los resultados de dicho proceso ante la comunidad científico-académica.

En tanto género académico propio de la investigación científica, se da como parte de un proceso de investigación que comienza con un proyecto inscripto generalmente en un dominio de conocimiento dependiente de un programa institucional (en universidades, carreras, cátedras, academias, bibliotecas, laboratorios, organizaciones o institutos dedicados a la producción de conocimiento). Desde el punto de vista discursivo, conforma una cadena genérica con el proyecto de investigación que lo precede y suele estar sucedido por otros discursos y publicaciones como la presentación de avances en congresos y foros académicos, artículos especializados, notas, reseñas o entrevistas en revistas y blogs científicos, etc.

En su modalidad más formalizada, según Bosio: "El informe de investigación es, por lo tanto, un documento escrito que tiene el propósito de *comunicar información para ser evaluado por un jurado dentro de un marco institucional*. Hace referencia a la investigación llevada a cabo por su autor o autores, aporta los datos necesarios para la efectiva comprensión de la misma, explica los métodos empleados y propone *soluciones y explicaciones* para el hecho tratado" (Bosio, 2005: 305).

En cuanto a su estructura, sigue la composición característica de la mayoría de los discursos científico-académicos: 1) introducción: planteo del problema y la hipótesis de trabajo, objetivos, fundamentación de la importancia del tema y metodología utilizada (de esta depende el valor científico de la investigación); 2) desarrollo: cuerpo del trabajo, exposición de los pasos del proceso de investigación; 3) conclusión: exposición de los resultados que se siguen del estudio. Las conclusiones transforman el carácter hipotético o conjetural de la proposición o pregunta inicial en una verdad demostrada a través de deducciones lógicas o de la experimentación. Suele incluir también las proyecciones del tema en futuras investigaciones; 4) bibliografía, anexos, gráficos, etc.

En lo que respecta a su composición, el informe combina la función informativo-comunicacional dominante con la función persuasiva: "Por medio del informe, el investigador tratará de agotar los recursos disponibles para que no queden dudas acerca de su trabajo de investigación y para conducir al lector-evaluador hacia una evaluación positiva" (Bosio, 2005: 306). "En cuanto a los rasgos de estilo, hay preferencia por una enunciación impersonal, en 3ª persona o voz pasiva con 'se', lo que produce una suerte de efecto de objetividad. Y dado que se trata generalmente de una comunicación entre expertos, se requiere precisión al referir los datos y un léxico disciplinar específico" (Bosio, 2005: 318).

Bosio (2005) establece distintos criterios de clasificación de informes relacionados a) con el investigador (de iniciación a la investigación, de perfeccionamiento y de carrera); b) con el estado de la investigación (de avance –los que presentan un estado parcial de la investigación- y final –que da cuenta de una investigación concluida) y 3) individuales (investigador) o grupales (de equipo).

El punto de partida de un informe es siempre un problema teórico o empírico que necesita resolución o una hipótesis que necesita demostración. El modo de expresión es el planteo del problema, bajo la forma de una pregunta o hipótesis de investigación, seguida de un discurso razonado que ofrece una explicación en respuesta a la pregunta o conjetura inicial. Arnoux et al. ofrecen ejemplos de preguntas de investigación en un trabajo que versa sobre una encuesta realizada a cursantes sobre estudios superiores: "¿hay muchos alumnos de escuela media que intentan continuar sus estudios?, ¿por qué desean continuar o concluir sus estudios?, ¿tienen dificultades al ingresar al nuevo ciclo?, ¿cuáles son las dificultades más habituales?" (Arnoux et al., 2009: 243-244).

En el ámbito académico se responde a las preguntas, no desde la creencia, la opinión ni del sentido común sino con respuestas fundamentadas. Esto no significa que el conocimiento aportado por el informe tenga carácter objetivo, sino que sea verificable; esto es, validado según los métodos y herramientas de investigación propios de la comunidad científico-académica.

El recorte del fenómeno a investigar es a lo que se denomina objeto de estudio, muestra o corpus. Dicho objeto puede ser sometido a una multiplicidad de técnicas de investigación, las que, sin embargo, se reducen a dos grandes grupos: cualitativas y cuantitativas. Ambas suelen combinarse. El análisis cuantitativo es el que obtiene datos que pueden expresarse por medio de cantidades, por ejemplo, la encuesta, el estudio de casos o cualquier muestra de la que se pueda extraer información cuantificable. Con una encuesta bien administrada pueden extenderse las conclusiones del caso a la totalidad de la población. Por ejemplo, en el informe aportado por Arnoux et al. (2009) una de las conclusiones a las que se arriba es que "el 90% de los alumnos desea continuar sus estudios (población general) pero sólo 83% en el caso de los alumnos de nivel socioeconómico bajo". El análisis cualitativo, por su parte, se basa en la observación de datos de índole no cuantificable. Las técnicas de recolección de información focalizan las propiedades, características, rasgos específicos y distintivos de un fenómeno y las somete a procedimientos de descripción y comparación.

Finalmente, el informe de investigación está destinado a la discusión y validación de sus postulados por parte de los miembros de la comunidad. Esto se realiza en diferentes foros e instancias de revisión y evaluación. Este intercambio muestra nuevamente la complementación de las dimensiones informativa y la argumentativa: "Con respecto a la función comunicativa, el informe, al igual que toda clase textual, no es privativo de una única función. Primordialmente, se caracteriza por ser un texto que transmite información original y que genera un nuevo conocimiento, con el objeto de ser evaluado positivamente, lo que implica una co-función argumentativa" (Bosio, 2005: 319).

Este circuito retórico da muestra de la construcción colaborativa propia del conocimiento científico donde no prevalece la palabra dogmática del investigador ni sus opiniones individuales, sino un sistema

comunitario de validación que incluye tanto la crítica externa como la autocrítica. De hecho, el progreso de la investigación no es lineal y es por eso que, en un ejercicio autocrítico, el informe suele exponer también las dificultades atravesadas en el curso de la investigación. Esta resulta una información muy importante para otros investigadores, los que verán allanado el camino para no incurrir en los mismos errores.

Recomendaciones para la realización del informe de investigación:

- Ante todo, planifique la actividad de escritura. Elabore su plan de trabajo o plan textual (Cfr. sección 3.3.1 de este cuadernillo) para entregar por escrito al docente, en una fecha acordada: anote las actividades a realizar, organice el tiempo que le llevará la tarea, seleccione los materiales de análisis (corpus) y de lectura (bibliografía)[3]. Luego desarrolle un esquema global en un plan de texto (superestructura o partes).
- Recuerde que la superestructura de un discurso expositivo académico sigue el siguiente esquema: introducción, desarrollo y conclusión:
  -En la *introducción*, presente claramente al lector el tema a tratar (su objeto de estudio) y cuál es su objetivo (propósito al abordarlo)[4]. Aclare la metodología a utilizar (los pasos a seguir, por ejemplo, para este caso, si se usará la metodología de análisis del discurso, el subrayado de términos-clave, la búsqueda de semejanzas y diferencias, el cruce de información, la clasificación, etc.).
  -En el *desarrollo* retome los datos recogidos del corpus (las expresiones, los argumentos que los estudiantes han vertido sobre la lectura y la escritura académica); señale por qué resultan significativos; realice un cruce de información para establecer si hay una visión homogénea o si hay distintas visiones; clasifique las concepciones de los estudiantes en distintos grupos según las representaciones que hagan del tema y descríbalas con sus propios términos.
  -En la *conclusión* esclarezca qué implica leer/escribir en la universidad según los datos observados. Contextualice. Resuma claramente los datos más significativos que arrojó el análisis (suele ayudar, realizar un punteo como paso previo) y considere qué se puede inferir de lo anterior.
- Respecto de los elementos paratextuales, el informe deberá ser encabezado por una carátula con el título, los datos de autoría e institucionales y al final, exhibir el listado alfabético de la bibliografía de referencia (cfr. Mod. III- parte 3.6 de este Cuadernillo).

Sugerencias para el momento de escritura:

- Contemple la situación comunicativa y las normas del género.
- Cuide la coherencia y la progresión temática del texto.
- Evite el uso de expresiones correspondientes al registro oral.
- Léxico: uso adecuado de nociones en el marco de los modelos teóricos correspondientes.
- Refiera correctamente las citas y fuentes bibliográficas.
- Y, por favor, considere al lector: no deje en sus manos la labor y responsabilidad de atar los cabos sueltos que usted ha dejado en el texto.
- Para que tome conocimiento del género discursivo, en el anexo encontrará los informes de Cadenazzo, Fiorella; Jaico, Emma; Morel, Carolina y de María Belén Ramoá. Se trata de materiales producidos por estudiantes de esta Universidad para los Talleres de Expresión Oral y Escrita I y II.

3 La bibliografía es un respaldo imprescindible del análisis en los discursos científicos y académicos. Podrá seleccionarla entre los textos de este mismo cuadernillo con la guía del docente o tomar otra bibliografía ad hoc sugerida por él.

4 ATENCIÓN: No confundir ‘objeto’ (el fenómeno a observar, por ej. Las representaciones que los estudiantes tienen de la lectura / escritura académica) con ‘objetivo’ (a qué apunta su análisis, por ej. A describir, analizar, clasificar, comparar, contrastar, demostrar, etc.).

Requisitos formales de presentación:

- En el encabezado del informe deben constar los siguientes datos:
- Título, datos del estudiante (nombre y apellido, Nº de libreta / DNI), curso y nombre del docente a cargo de la asignatura, fecha.
- El informe será individual. Se entregará en la fecha acordada por el docente del taller con la posibilidad de una reescritura.
- Papel tamaño A4 o carta, hojas abrochadas y numeradas.
- Letra Arial 10, interlineado a doble espacio y con márgenes de 3.5 mm.
- La extensión del informe será no menor a 2 (dos) carillas ni mayor a 3 (tres). El exceso de páginas será considerado como un error de atinencia o focalización y podrá acarrear una baja del puntaje.
- Las referencias bibliográficas deberán anotarse según las normas del método APA -American Psychological Association- (cfr. Mod. III- sección 3.6 de este Cuadernillo).

Ejemplo:
Para las citas en el cuerpo del texto:

- "La experiencia nunca habla por sí misma. El lenguaje que le ponemos determina su significado" (Giroux, 1997: 29).

Y para referencias bibliográficas al final del texto (ordenadas alfabéticamente):

- Giroux, Henry (1997), *Cruzando límites*. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona, Paidós.

- Bajtin, Mijail (1982), "El problema de los géneros discursivos" en La estética de la creación verbal. México, Siglo XXI.

1.2. La cuestión del sentido y el lenguaje

A continuación, vamos a tratar cuestiones que están entre las preguntas más antiguas que se ha formulado el hombre sobre el conocimiento, el sentido y la interpretación. ¿Cómo llegamos a conocer el mundo que nos rodea? ¿Cómo podríamos diferenciar entre una experiencia real y una alucinación? ¿Basta con sólo ver las cosas para saber qué son? ¿Podemos comprenderlas o decirlas sin alguna mediación? ¿Puede el lenguaje re-presentar las cosas tal cual son? ¿Se puede ser objetivo? ¿Se puede no interpretar? Aquí vamos a tratar estas problemáticas desde una perspectiva semio-discursiva. Pero dado que el tema es abordado también en el Taller de Ciencias desde una perspectiva epistemológica, se propone la lectura del parágrafo correspondiente (cfr. "Críticas a la concepción de la representación como reflejo del mundo", en Martini, 2018, Cuadernillo Taller de Ciencias: cap. 2, punto 2, p. 41) para observar cómo un mismo fenómeno puede ser objeto de diferentes enfoques teóricos.

Actividad 6

Supongamos que alguien ve un cubo de hielo dentro de un vaso. Un momento después, entra alguien más y ve sólo agua ¿es la misma cosa en dos estados distintos (sólido y líquido)? o ¿son distintas cosas?

6.a. Desarrolle un juego de roles en el que dos estudiantes (A y B) expongan la defensa de una u otra posición (piense muy bien sus argumentos antes de empezar). La dinámica sería la siguiente:

A: Afirma su punto de vista.
B: Le pide que lo justifique (¿qué te hace decir eso?)
A: Responde aportando datos.
B: Aún no se convence. Pide a A que ofrezca una garantía que refuerce lo anterior.
A: Ofrece un nuevo fundamento a su posición.
B: No está aún conforme (lo pone en duda o lo refuta).
A: Ofrece nuevos soportes a su argumento.
B: ¿Se convence o no?

6.b. Esta actividad se relaciona con el Módulo II- sección 2.5 de este Cuadernillo.

Al final del diálogo, cada interlocutor expondrá su punto de vista y tratará de convencer al otro. Tal vez lleguen a ponerse de acuerdo o tal vez no. Pero cuanto al menos, podrán llegar a entender cada uno la postura del otro. Se comprenderá a partir de este ejemplo, el valor del diálogo en la construcción del conocimiento. Ejemplos como este demuestran que los hechos no hablan por sí solos y que es necesaria la mediación simbólica (de algún tipo de lenguaje, un código en común) para alcanzar un entendimiento. En definitiva, la diferencia entre una experiencia y el lenguaje que usamos para designarla es una diferencia social. La experiencia sola no tiene un valor absoluto de verdad: "La experiencia nunca habla por sí misma. El lenguaje que le ponemos determina su significado" (Giroux, 1997: 29).

1.2.1. Signos, cosas y operaciones de designación

El lenguaje es un sistema de signos. Un signo es algo que está en lugar de otra cosa (eso que está ahí en el vaso) y que nos permite de-signarla, nombrarla (agua, hielo), para poder reconocerla. Designar es poner un signo en lugar de un objeto.

Pero el conocimiento no se reduce solamente a poner etiquetas a las cosas, sino que se trata de un proceso de inferencias a través de signos. Y es un proceso que puede explicarse como la producción de sucesivos signos que refieren a las cosas, los cuales se van relacionando con otros, conformando una red que es lo que constituye nuestro pensamiento y nuestro lenguaje.

"El ojo no ve cosas sino figuras de cosas que significan otras cosas": Así expresa Ítalo Calvino (1987:23) en su micro-relato, "Las ciudades y los signos", la idea de que no vemos las cosas tal cual son sino tal como se nos presentan. Es decir, no conocemos sino lo que se nos aparece, los "fenómenos" (el término viene del griego, y significa hacer ver, mostrar).

Este proceso es explicado por el epistemólogo argentino, Juan Samaja (2007) con gran claridad:

Lo que se nos da a través de las intuiciones sensibles (receptivo-representativa) se llama "fenómeno", y, por lo dicho anteriormente, el fenómeno no es la cosa misma presente ante nosotros: percibir una manzana en el tiempo y el espacio no es lo mismo que acusar el efecto que produce la manzana real funcionando como causa. Tampoco ¡obviamente! es "tener una manzana en la mente". La percepción de la manzana no es ni la cosa misma ni un efecto de la cosa en tanto causa. Es, en su defecto, UNA REPRESENTACIÓN espacio-temporal de la manzana. Todo depende, ahora, de qué deberemos entender de manera positiva por el término "representación".

Desde este fundamento se comprende que el conocimiento no consiste en que las cosas se nos "meten en la cabeza". Los hechos del mundo, la experiencia, no se nos presentan como un todo unificado y transparente sino a través de signos que provocan ciertas sensaciones (signos expresivos, cualidades, datos inconexos), que se unifican cuando podemos indicar a través de un juicio (enunciar) qué es eso que percibimos. Vale decir que, como las cosas no hablan por sí mismas, es preciso expresarlas de forma semióticamente coherente, a través del lenguaje. Esto no significa de ninguna manera que no exista la posibilidad de malentendido. Es, justamente, por eso, que en contextos académicos y didácticos hay una búsqueda propositiva y consciente de claridad.

El texto de Samaja permite distinguir 'los hechos' de su 'representación' o lo que desde una perspectiva socio-semiótica, se denomina 'la realidad'. Según este encuadre, la realidad no consiste en lo que un sujeto piensa sobre las cosas. Su solo juicio no basta para distinguir un hecho real de una opinión, una ilusión o algo falso. La realidad es producto de una construcción empírica (anclada en la experiencia) y, a la vez, comunitaria (histórica, social y discursiva). Notemos:

Lo social aparece así como el fundamento último de la verdad: "(…) Lo real es aquello sobre lo que más tarde o más temprano debería desembocar finalmente la información y el razonamiento; lo que en consecuencia, es independiente de las extravagancias del yo y del tú. El verdadero origen de la realidad muestra que esta concepción implica esencialmente la noción de una COMUNIDAD, sin límites precisos, capaz de un crecimiento definido de conocimientos (5.311)" (Verón, 1993: 119).

A través de este pasaje, el semiólogo argentino Eliseo Verón (1935-2014), retomando a Charles Peirce (semiótico estadounidense, 1839-1914), pone de relieve el carácter co-construido de lo real y de la dimensión de contrato social que lo legitima (Verón, 1993). Esta es la idea que está en la base de lo que vamos a reflexionar ampliamente a lo largo de este cuadernillo, en términos de comunidades discursivas.

Actividad 7

Llamamos *designar* a la relación entre la palabra y aquello que nombra. Pero vale aclarar que el modo en que designamos las cosas nunca puede ser neutro. Las expresiones designan las cosas y al hacerlo las categorizan, es decir, inscriben según criterios de orden diverso a partir de los cuales las comprendemos. Vale decir que designar equivale a construir de alguna forma al objeto designado. Por eso es importante entender que las palabras no nombran simplemente las cosas sino que se debaten la interpretación legítima de la realidad en un campo de disputas ideológicas por el sentido. A tal punto que nombrar una cosa con términos distintos no es sólo ver aristas diferentes del mismo objeto sino configurar objetos distintos. ¿Acaso es lo mismo designar algo como "planeta tierra" o "madre tierra"; como "descubrimiento de América" o "conquista de América"; como "*Falkland*" o "Malvinas"? ¿Es lo mismo decir "presidente" o presidenta"; "*hold-outs*" o "fondos buitres"; "mora" o "default"; justicia o venganza? ¿Es igual entender el cuerpo de la madre como aparato reproductor o como portador de derechos humanos? Designar un objeto es categorizarlo. Entonces, toda vez que la ciencia (pero también, la escuela, los medios, la iglesia, el Estado o cualquier otro dispositivo de poder) enuncia, interroguemos que implicancias tiene sobre la construcción de la realidad.

7.a. Reflexione sobre la construcción discursiva de la realidad social a partir de operaciones de designación en una exposición oral breve (5') destinada a un auditorio universitario. Agregue, en su alocución, otra comparación ejemplificadora tomada de las precedentes u otra que usted proponga.

7.b. Planifique la tarea en un plan de trabajo:

7.b.1. Seleccione las lecturas de este Cuadernillo con las cuales apoyará sus argumentos.

7.b.2. Tome nota de las ideas que va a desarrollar.

7.b.3. Para organizar los materiales escriba el plan de su exposición en un punteo que le sirva de ayuda memoria o prepare un PowerPoint.

7.b.4. No olvide aspectos paratextuales fundamentales, como poner título a su exposición y brindar la información bibliográfica debidamente consignada.

7.b.5. Tenga en cuenta que:

El tema de la designación y las concepciones que traen aparejadas es tratado también en María Martini (2018), Cuadernillo del Taller de Ciencias Cap. 1.

Sobre la cuestión de las operaciones de designación, Ud. podrá encontrar, además, en el **Anexo** de este cuadernillo, **Monografías** producidas por estudiantes de la universidad, presentadas para el Taller de Expresión Oral y Escrita II, Coord. María Elena Bitonte, Carrera de Licenciatura en Comunicación Social, Buenos Aires, UNM. Estas le permitirán ampliar los temas tratados, así como también visualizar las características formales del género monográfico: Bellocchio, Macarena (2014), "Default: ¿sí o no? Un problema semiótico", y Calvet, Gustavo (2014), "La Deuda Externa y una reflexión sobre el discurso político".

Consulte a su docente en caso de considerar otras fuentes o ejemplos.

Actividad 8

Para ampliar el tema anterior le proponemos la lectura del sociólogo francés, Pierre Bourdieu (1930-2002), quien se refiere a la eficacia simbólica de las palabras. Léalo detenidamente y realice las actividades que se sugieren al final. Tenga en cuenta que existen diferentes tipos de lectura (cfr. Actividad 8.a):

"La ciencia social tiene que vérselas con realidades que han sido ya nombradas, clasificadas, realidades que tienen nombres propios y nombres comunes, títulos, signos, siglas. Así, so pena de asumir actos cuya lógica y necesidad ignora, debe de tomar como objeto las operaciones sociales de *nominación* y los ritos de institución a través de los cuales esas realidades se cumplen. Pero, más profundamente, es preciso examinar la parte que corresponde a las palabras en la construcción de las cosas sociales, y la contribución que la lucha de las clasificaciones, dimensión de toda lucha de clases, aporta a la constitución de clases, clases de edad, clases sexuales o clases sociales, pero también, clanes, tribus, etnias o naciones.

Tratándose del mundo social, la teoría neo-kantiana que confiere al lenguaje y en general a las representaciones, una eficacia propiamente simbólica de construcción de la realidad, está perfectamente justificada: al estructurar la percepción que los agentes sociales tienen del mundo social, la nominación contribuye a construir la estructura de ese mundo, tanto más profundamente cuanto más ampliamente

sea reconocida, es decir, autorizada. En la medida de sus medios, no hay agente social que no desee tener ese poder de nombrar y de hacer el mundo nombrándolo: chismes, calumnias, maledicencias, insultos, elogios, acusaciones, críticas, polémicas, alabanzas son sólo el pan nuestro de cada día de los actos solemnes y colectivos de nominación, celebraciones o condenas, que incumben a las autoridades universalmente reconocidas. (...) En suma, la ciencia social debe englobar en la teoría del mundo social una teoría del efecto teórico que, contribuyendo a imponer una manera más o menos autorizada de ver el mundo social, contribuye a hacer la realidad de este mundo: la palabra o, a fortiori, el refrán, el proverbio y todas las formas de expresión estereotipadas o rituales son programas de percepción y diferentes estrategias, más o menos ritualizadas, de la lucha simbólica diaria, de la misma manera que los grandes rituales colectivos de nominación o, más claramente aún, los enfrentamientos de visiones y previsiones de la lucha propiamente política, contienen una cierta pretensión de la autoridad simbólica en tanto que poder socialmente reconocido a imponer una cierta visión del mundo social, es decir, a imponer divisiones del mundo social. En la lucha por la imposición de la visión legítima, en la que la propia ciencia está inevitablemente empeñada, los agentes detentan un poder proporcionado a su capital simbólico, es decir, al reconocimiento que reciben de un grupo: la autoridad que funda la eficacia performativa del discurso es un *percipi*, un ser conocido y reconocido, que permite imponer un *percipere*, o, mejor aún, que permite imponerse oficialmente como imponente, es decir, frente a todos y en nombre de todos, del consenso respecto al sentido del mundo social que funda el sentido común. Así, el misterio de la magia performativa se resuelve en el misterio del ministerio (según ese juego de palabras tan caro a los canonistas), es decir, en la alquimia de la *representación* (en los diferentes sentidos del término) a través de la cual el representante constituye el grupo que le constituye a él: el portavoz dotado del poder de hablar y actuar en nombre del grupo, y en primer lugar, sobre el grupo que existe única y exclusivamente por esta *delegación*. Grupo hecho nombre, personifica una persona ficticia, a la que arranca del estado del simple agregado de individuos separados permitiéndole actuar y hablar, a través de él, "como un solo hombre". A cambio, recibe el derecho de hablar y actuar en nombre del grupo, de "tomarse por" el grupo que encarna, de identificarse con una función a la cual "se entrega en cuerpo y alma", dando así un cuerpo biológico a un cuerpo constituido. Status est magistratus. O, lo que equivale a lo mismo, el mundo es mi representación".

(Pierre Bourdieu (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, p. 65-66)

8.a. **Tipos de lectura**: existen diferentes situaciones en las que nos valemos de la lectura (entretenimiento, vida cotidiana, campo jurídico, administrativo, etc.). Pero en la comunidad académica, la lectura es un proceso complejo que comprende diferentes modalidades. Entre ellas podemos distinguir las siguientes:

1) Lectura de barrido o exploratoria (escaneo): Es una lectura de superficie del texto ideal para encontrar conceptos, tópicos, definiciones, respuestas y datos específicos como fechas, nombres, números, gráficos y otras informaciones significativas, sin leer exhaustivamente. Es la modalidad más rápida y aporta una visión general para calcular la extensión y dificultad del texto, determinar la super-estructura o partes en que se organiza (secciones, capítulos, etc.) e identificar su macro-estructura, su contenido general (de qué se trata) y género discursivo al que corresponde. Es una metodología fundamental para identificar ciertas ideas significativas en el texto y marcarlas para encontrar rápidamente en lecturas posteriores.

Es un tipo de lectura selectiva, que utiliza indicios, conectores y otras marcas tipográficas textuales y paratextuales como pistas para seguir un itinerario orientado de lectura. Es una lectura anticipatoria que evita pérdidas de tiempo y aporta previsibilidad en posteriores tareas de estudio al establecer un recorrido a través de fragmentos o palabras-claves señalados. Es útil, además, para localizar y resolver tempranamente dificultades de comprensión, problemas de interpretación, lagunas del texto, términos desconocidos, etc. Es por eso que este tipo de lectura forma parte de toda actividad exploratoria o de planificación en tareas de estudio y de producción para exposiciones orales, escritas o digitales.

2) Lectura analítica: Es una lectura más cuidadosa y paciente que la anterior. La lectura analítica incluye a la anterior (exploratoria) como parte previa del proceso de lectura crítica y reflexiva. Implica habilidades semio-cognitivas –no siempre conscientes pero que vale concientizar– tales como atención, concentración, discernimiento, inferir y extraer conclusiones, vincular con conocimientos colaterales, identificar nociones claves, interpretar criteriosamente el texto, resumir el contenido, reponer su encuadre teórico e ideológico, contextualizarlo en el marco del texto del que forma parte, de la materia o campo de estudio y en la situación histórica, social y cultural en el que se inscribe, reconocer el gé-

nero discursivo del texto. Si es un género argumentativo, identificar la hipótesis que defiende el texto y cómo se demuestra, reconocer el punto de vista del enunciador y los de aquellos en los que se apoya o discute, entre otras.

3. Lectura de estudio: Es posterior a la lectura analítica y la presupone ya que no se puede estudiar algo que no fue sometido a una comprensión y análisis previos. La lectura de estudio tiene como objetivo no sólo comprender el texto sino aprenderlo para determinados fines: hacer exposiciones, ser evaluado, comunicar, divulgar, etc. Es un tipo de lectura estratégica ya que implica operaciones semio-cognitivas orientadas según propósitos específicos tales como resolver problemas de interpretación, organizar la información, retenerla en la memoria de largo plazo y poderla comunicar según objetivos retóricos precisos.

8. b. Someta al texto de Pierre Bourdieu a los dos primeros tipos de lectura descriptos arriba.

8. c. Ahora, complete las siguientes frases con una cita textual de Bourdieu. Preste atención a cómo establecer las relaciones de causa-consecuencia y a las relaciones de reformulación (cfr. Mod III - sección 3.4.2. de este Cuadernillo). No olvide respetar las convenciones de referencia en estilo APA (encontrará información sistematizada en la sección 3.6 de este Cuadernillo).

- El poder consiste en poder hablar. Esto es así porque ……
  ……
  ……
  …….....

- Designar o nominar las cosas contribuye a construir la estructura del mundo que nos rodea ya que ……..…
  ……
  …….. Es por eso que …….
  ……
  ……
  …….....

- En la lucha por la imposición de la visión legítima, en la que la propia ciencia está inevitablemente empeñada, los agentes detentan un poder proporcionado a su capital simbólico, es decir,…….....
  ……..…
  ……..……

- La lucha simbólica cotidiana se da a través de rituales de nominación, es decir, que …….
  ……
  ……
  ……..…

Actividad 9

Al parecer, el lenguaje no es neutro... ¿Ni siquiera el lenguaje científico?

9.a. Lea el siguiente fragmento extraído del Cuadernillo Taller de Ciencias 2018 y argumente a favor o en contra:

“[S]e sostiene una visión cristalizada del conocimiento científico como algo completamente seguro, acabado y exacto. Pero esta concepción no solo ha sido puesta en cuestión sino que obstaculiza la comprensión del proceso por el cual se produce el conocimiento científico” (Martini, 2018)

9.b. Advierta la presencia o ausencia de polifonía (múltiples voces/puntos de vista) en un discurso. El texto de Martini ¿presenta una visión unívoca (monológica) del tema o contrasta, en cambio, distintas perspectivas (dialógicamente)? Y en este caso ¿Cuáles son los puntos de vista que confronta el texto? Resúmalos en dos enunciados aclarando quién es el enunciador que sostiene cada una de dichas posiciones y de qué ámbitos se supone que provienen.

1.2.2. De designar a conceptualizar. Del lenguaje natural al lenguaje científico-académico

Tal como se ha señalado desde una perspectiva semio-discursiva, los signos se refieren a otros signos y a fenómenos que no son signos pero que sólo nos son accesibles a través de ellos. Y hemos visto hasta qué punto las palabras tienen un poder configurante de la realidad. En esta dirección, cabe agregar que el sentido de una palabra, en tanto signo lingüístico, depende de parámetros contextuales y situacionales: en función de esto, una palabra puede tener diversas acepciones y diversos sentidos. Es muy importante, entonces, a la hora de leer o escribir, adecuar las palabras al contexto y a la situación concreta para así, evitar problemas de comprensión y de comunicación. La precisión léxica es un requisito principal del lenguaje científico-académico.

1.2.2.1. Palabras y conceptos

En términos lingüísticos, las palabras son signos que tienen un contenido (concepto o noción) y una expresión. Funcionan en determinados contextos y en una sociedad forman un sistema codificado (la lengua). Una sucesión de palabras constituye una oración y una sucesión de oraciones constituye una frase. El conjunto de palabras de una lengua constituye su léxico.

Las palabras son el medio fundamental con el que cuentan las lenguas naturales para comunicar. Y además, son herramientas cognitivas, es decir, términos a través de los cuales podemos designar las cosas, obtener conocimiento del mundo y socializarlo de forma oral o escrita.

Dicho esto ¿qué diferencia una palabra de un concepto? Usamos palabras en la comunicación cotidiana pero en la comunidad científico-académica usamos conceptos o nociones. Las palabras se usan, los conceptos se piensan. La posibilidad de cualquier conocimiento depende de una operación mental de conceptualización.

Conceptualizar es precisamente, una actividad cognitiva que implica una abstracción de las propiedades específicas de un objeto y que permite categorizar. Así, los conceptos son términos o nociones que permiten pasar del plano de lo concreto al plano de lo general o de la abstracción. Por ej. el concepto de rectángulo podría enunciarse como: *Paralelogramo que tiene los cuatro ángulos rectos y los lados contiguos desiguales* (Diccionario de la lengua española, RAE).

En síntesis, conceptualizar es establecer qué clase de cosas son las cosas. De este modo, ubicamos cada cosa (el rectángulo) en una categoría (figura) y la singularizamos (su especificidad) para poder identificarla y distinguirla de otras (cuadrado, rombo, trapecio, etc.).

La definición es un <u>género discursivo</u> que necesariamente recurre a la conceptualización. Según lo expresan Cuñarro y Bonorino, “a la hora de definir una palabra, dentro de una lengua natural, lo que se intenta es determinar su significado” (2012:80).

Actividad 10

Conceptualizar, definir, designar son operaciones semio-cognitivas complejas. Los conceptos se enmarcan en disciplinas, campos o teorías. Y cada disciplina discrimina sus conceptos y términos especializados según parámetros muy específicos. Desde esta primera aproximación, se puede afirmar que al definir conceptos, debemos tener el cuidado de acotarlos según el marco de referencia correspondiente (circunscribiendo su sentido a la comunidad discursiva, encuadre teórico, fuente originaria, disciplina o tradición epistemológica del que proceden).

- Observe los siguientes ejemplos de definiciones y determine cuáles son, en cada caso, las nociones a definir y qué problemas trae aparejada su definición:

1. Mientras que la ciudad es un gran asentamiento de construcciones estables ocupado por una población multitudinaria y densísima, la urbanidad es un tipo de enlace que puede darse en la ciudad o no. Pero qué tipo de enlace es.
   (Sztulwark, Pablo (S/D), “Formas de mirar. Notas sobre espacio urbano y memoria”, Documento de cátedra. Dg1. Cátedra Rico)

2. Cuando se habla del valor de una palabra, se piensa generalmente, y sobre todo, en la propiedad que tiene la palabra de representar una idea, y, en efecto, ése es uno de los aspectos del valor lingüístico. Pero si fuera así, ¿en qué se diferenciaría el valor de lo que se llama significación? ¿Serían sinónimas estas dos palabras? No lo creemos, aunque sea fácil la confusión, sobre todo porque está provocada menos por la analogía de los términos que por la delicadeza de la distinción que señalan. El valor, tomado en su aspecto conceptual, es sin duda un elemento de la significación, y es muy difícil saber cómo se distingue la significación a pesar de estar bajo su dependencia. Sin embargo, es necesario poner en claro esta cuestión so pena de reducir la lengua a una simple nomenclatura.
(Saussure (1945) Curso de Lingüística General, Buenos Aires, Losada, p. 133).

3. Pero ¿qué es el valor? El valor representa el trabajo social gastado en la producción de una mercancía.
(Marx, Carlos (1997), El capital, Buenos Aires, Claridad. p. 199).

Actividad 11

Lea, con la guía del docente, el siguiente texto. Marque sobre el papel las zonas problemáticas que obstaculicen la comprensión (términos, autores o referencias desconocidas, enunciados complicados, ambiguos o abstrusos y otras dudas); ponga en común sus dificultades con sus compañeros, formule preguntas al docente y ensaye formas de resolución colectiva. Luego, realice las consignas que se enuncian a continuación:

Los conceptos científicos

Los conceptos son las unidades más básicas, y por eso mismo imprescindibles, de toda forma de conocimiento humano, y en especial del conocimiento científico. Podemos concordar con Kant en que la experiencia humana, si no pasara a través del tamiz de un sistema conceptual, sería “ciega”, es decir, no nos permitiría comprender lo que experimentamos. Cuanto más articulado y complejo sea el sistema de conceptos que utilicemos para dar cuenta de una parcela determinada de nuestra experiencia, tanto más articulado y eficaz será también nuestro conocimiento de la realidad derivado de esa parcela. Esta correlación es especialmente válida para la forma de conocimiento que calificamos de “científica”, y es por ello que el estudio de las formas en que se presentan los conceptos científicos tiene una importancia de primer orden para la filosofía de la ciencia.

(Díez, José y Moulines, Ulises (1997), Fundamentos de filosofía de la ciencia, Barcelona: Ariel, p.91)

11.a. Diálogo abierto sobre los siguientes interrogantes ¿A qué género y comunidad discursiva corresponde el texto? (cfr. Módulo II de este Cuadernillo). Justifique su respuesta explicitando qué indicios le permitieron deducirlo: textuales (marcadores, conectores, léxico), paratextuales, construcción discursiva del sujeto que enuncia y a quién se destina.

11.b. Determine cuáles son los objetivos que persigue el enunciador, en el marco de la comunidad discursiva a la que se dirige.

11.c. Subraye los conceptos-clave y retómelos para decir el texto con sus propias palabras.

11.d. Reformule por escrito el texto con el fin de aclararlo a alguien que no pertenece a la comunidad académica. Tenga en cuenta su propia construcción como enunciador y la de su auditorio.

Actividad 12

Lea cuidadosamente el siguiente fragmento de un documento de cátedra y observe:

12.a. ¿Cuál es el problema teórico-metodológico que se plantea?, ¿cómo el uso de la definición colabora en dilucidarlo?, ¿cómo problematiza el enunciador en qué términos definir el concepto de ciudad? Reflexione en el curso, ¿a qué mecanismos propios de la comunidad académica recurre para aproximarse a una conceptualización?

12.b. Una característica de los textos académicos es su carácter polifónico. El siguiente documento tiene ese carácter, dado que presenta distintos puntos de vista sobre un mismo asunto. Identifique y señale en el texto las distintas perspectivas que están en discusión y sintetice el argumento del texto en tres enunciados:

- Perspectiva A
- Perspectiva B
- Conclusión (Perspectiva del enunciador) C

1. ¿Cómo definir ciudad en función del asunto que buscamos pensar?

Para cierta tradición de pensamiento, la ciudad es esencialmente su organización material (la organización del espacio, y también la de los objetos e imágenes que la componen). Según esta manera no hay ciudad sin planificación; la ciudad es planificación. El resto resulta accesorio, complemento o agregado, en síntesis, materia secundaria. Para esta perspectiva, la planificación es la columna vertebral de la ciudad. En otros términos, la escena primaria y fundante que inaugura la existencia (¿traumática?) de la ciudad: espacios, sitios, lugares, recorridos. Mirar la ciudad, de esta manera, exige mirarla como una organización sólida, estable, jerárquica que produce vida social. Estamos ante la ficción estatal por excelencia: planificación del espacio que es planificación de la vida.

La planificación fue, y en cierta medida lo sigue siendo, un término clave de la macropolítica. Sin ir muy lejos, resulta incomprensible la experiencia del socialismo real pero también de las políticas intervencionistas del siglo XX más allá de la gran planificación. Los planes quinquenales, las proyecciones a largo plazo, los debates sobre crecimiento y desarrollo… nos recuerdan que la política latía al ritmo de una temporalidad detalladamente programada. Bajo este paradigma, la planificación se convirtió en el modo dominante de pensar, sentir y actuar de las instituciones más diversas. Entonces, tanto el tiempo como el espacio se transformaron en los objetos predilectos de la planificación estatal.

2. En función de este propósito, para Suelly Rollnik, resulta necesario distinguir dos maneras de aprehender al mundo: la mirada cortical y la mirada subcortical. Comencemos por la mirada con la que estamos más familiarizados: mirar un objeto, mirar desde afuera, mirar con frialdad. La perspectiva cortical, producto de la sensibilidad planificadora, percibe las cosas conservando las formas establecidas. La distancia, a la sazón, es la regla de aproximación: el sujeto observa al objeto pero no se deja afectar por lo observado. Asimismo, este modo de mirar tiene su historia, y no se trata de cualquier historia. La mirada cortical es hija de una máquina institucional: las instituciones disciplinarias, a partir de fines del siglo XVIII, produjeron una subjetividad hecha de una serie de operaciones fuertemente corticales. A saber: vigilancia jerárquica, sanción normalizadora y procedimiento del examen. Desde aquel tiempo, mirar resultó una empresa fundamentalmente identitaria que confirmar lugares, representaciones y jerarquías pre-existentes.

Sin embargo, hay otras formas de mirar. La mirada subcortical, por ejemplo, es una experiencia de otro tenor. ¿Qué es mirar según esta variante? Por un lado, abandonar la contemplación distante del objeto. O en otros términos, renunciar al ideal positivista de ciencia: observación y relación sujeto/objeto. Por otro lado y como consecuencia de lo primero, dejarse afectar por el mundo sensible: es decir, desplegar la sensibilidad vibrátil. Resulta claro, en este orden de cosas, que la perspectiva subcortical construye una subjetividad que entiende al mundo no como un objeto sino como un conjunto heterogéneo de fuerzas en movimiento constante. No hay dudas de que las consecuencias subjetivas de esta disposición son muchas y variadas. Entre otras: pasamos de la objetividad a la subjetividad como estrategia sensible.

(Sztulwark, Pablo (S/D), “Formas de mirar. Notas sobre espacio urbano y memoria”, Documento de cátedra. Dg1. Cátedra Rico).

1.2.2.2. Lenguaje natural y lenguaje científico-académico

Como queda dicho, cuando nos comunicamos a través del lenguaje nuestro de todos los días, lo hacemos a través de palabras, pero cuando lo hacemos en una comunidad científica o académica, usamos conceptos. A continuación, vamos a distinguir el lenguaje propio de cada una de estas dos comunidades de comunicación.

El lógico suizo Jean Blaize Grize (1922-2013), diferencia el discurso cotidiano (o lenguaje natural) del discurso científico, más ligado a la conceptualización técnica y formal. Según lo expone en su artículo de 1993, “Lógica natural y representaciones sociales”, el lenguaje natural reúne las condiciones que resumimos en el siguiente punteo:

- El lenguaje natural se dirige a un interlocutor particular en el marco de un diálogo en el que este puede aceptar los hechos y valores enunciados por el locutor o puede engendrar un contra-discurso de rechazo.
- Se desarrolla en una situación dada, en un tiempo histórico y un espacio inmediatos.
- Solamente busca la validez local sin pretender enunciar verdades absolutas.
- En el acto de comunicar el mensaje hay un modelaje mutuo de un mundo común por medio del discurso que no se traduce en una mera transferencia de información desde el emisor al destinatario.
- El lenguaje natural es un hecho semiótico por el cual un hablante (A) esquematiza la realidad según su propia visión y se la comunica otro (B). A su vez, el interlocutor (B) reconsidera esa representación del mundo según su propia perspectiva, produciendo una re-esquematización.
- Siendo esto así, el lenguaje es siempre argumentativo, en tanto que siempre hay una esquematización (A) y una contra-esquematización (B), implícita o explícitamente.
- Grize explica el fenómeno comunicacional no en términos de transmisión sino de un proceso de resonancia.
- La resonancia es el sonido producido por la repercusión de otro. Trasladada a la interacción discursiva, la noción de resonancia alude a la idea de que aunque las esquematizaciones de (A) y (B) no son idénticas, las resonancias de la esquematización de uno sobre el otro conforma un mínimum que los interlocutores comparten y son suficientes para comunicarse y entenderse espontáneamente.

(Adapt. de Grize,Jean-Blaise (1993), “Logique naturelle et représentations sociales”. Paperson Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales (1021-5573) Vol. 2 -3).

Contrastemos ahora el lenguaje natural con el lenguaje científico-académico:

Entre los diversos autores que se ocupan del discurso académico, existe consenso acerca de que este permite la comunicación de contenidos disciplinares (Cubo de Severino, 2005; Parodi, 2007ª). Se suele afirmar así que el fin primordial de estos textos es informar o transmitir saberes de manera clara, objetiva y precisa (Montolío, 2000). También se afirma que el discurso académico persigue evitar “ambigüedades e interpretaciones erróneas” (Parodi, 2007)”.

(Hall, Beatriz y Marin, Marta (2011), “El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva”: en García Negroni, María Marta (2011), *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*, Buenos Aires, Editoras del Calderón).

Marta Marín (lingüista, especialista en didáctica de la lengua), por su parte, caracteriza los discursos de la ciencia a través del siguiente punteo:

- Generalmente describen procesos, situaciones o entidades abstractas, como teorías e hipótesis, sin intervención de la subjetividad.
- Tratan objetos concretos (por ejemplo, una palanca), pero a través de conceptos teóricos (por ejemplo, explican qué principios de la física se aplican a una palanca).
- Predomina lo explicativo (y en los textos universitarios, lo argumentativo) antes que lo narrativo, es decir hay pocos actores y hechos concretos.
- Se evitan opiniones personales. Por eso, la primera persona está ausente y predominan la tercera persona y formas impersonales.
- Se usan recursos retóricos y sintácticos complejos.
- El léxico remite a conceptos generales comunes al pensamiento científico, como “teoría”, “estructura”, “sistema”, “modelo”.
- Abundan los sustantivos abstractos propios de las ciencias, como “percepción”, “profundización”, “análisis”, “descubrimiento”, etc.
- Se usan términos o expresiones específicos de cada disciplina, los que condensan conceptualizaciones (“sociedad tradicional”, “tangente hiperbólica”, “reformulativo no parafrástico”, etc.).

(Adapt. de Marín, Marta (2006), “Alfabetización académica temprana”, Revista Lectura y vida, 27, 6).

Actividad 13

13.a. Retome los punteos de Grize y Marín expuestos arriba.

13.b. Seleccione tres puntos de cada uno que puedan ser encuadrados según un eje temático preciso. Dicho eje será el título que cohesione los tres enunciados elegidos.

13.c. Escriba un texto coherente y cohesivo de tres párrafos sobre el eje temático elegido, con su título correspondiente. El texto podría ser una diapositiva de PowerPoint para exponer oralmente.

13.d. Si opta por una versión escrita, revise el uso de **conectores y marcadores discursivos** para articular enunciados y párrafos (cfr. Mod III - sección 3.4.2 de este Cuadernillo). Haga un uso concienzudo de la puntuación.

13.e. El producto de esta actividad será sometido a una revisión entre pares y a su eventual reformulación.

1.2.2.3. La definición en el lenguaje natural y la definición científica

Los diccionarios son el género discursivo en el que predominan las definiciones. Podemos distinguir entre ellos, los de divulgación y los especializados.

Tal como lo explica Resnik, “Una definición es un texto que indica cuáles son las propiedades de un objeto, un individuo, un proceso, un fenómeno que hacen que ese objeto, individuo, etc. pueda ser reconocido y diferenciado de otros similares (…) Esa identificación implica la indicación de propiedades que son consideradas como esenciales, distintivas o exclusivas de aquello que se quiere definir” (Resnik, 2007: 16).

Con respecto a su estructura, se pueden dar diferentes tipos de definiciones -a través de sinónimos (definir un término por otro de significado semejante); a través de antónimos (definir un término a través de su contrario); a través de hiperónimos (categorías englobantes), etc.- pero en todos los casos la definición es un género explicativo que establece diferentes formas de equivalencias binarias entre un término y su explicación.

La definición es un recurso explicativo de primer orden ya que cumple el doble objetivo de organizar el conocimiento para darlo a entender tanto a los otros como a uno mismo, al conformar un diccionario mental internalizado.

Actividad 14

14.a. Identifique el género discursivo de la siguiente cita determinando sus características temáticas, estructurales y estilísticas:

- Un texto científico es: “un escrito dirigido a una comunidad de pares, reconocido por ella y destinado a la producción de un saber en un campo disciplinar determinado” (García Negroni, María Marta (2011), Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica, Buenos Aires, Editoras del Calderón, p. 15).

14.b. Integre la cita en un texto propio. Con ese fin, redacte un párrafo introductorio y un párrafo conclusivo.

14.c. Retome, al hacerlo, ideas surgidas de las discusiones mantenidas en el taller y de las lecturas de este Cuadernillo.

14.d. Conecte un párrafo con otro de modo que resulte coherente, sin perder la cohesión ni la progresión temática (cfr. sección 3.5.2 de este Cuadernillo).

14.e. Ponga un título a su escrito.

- Las producciones de los estudiantes podrán ser expuestas y debatidas en el marco del curso en un ateneo cuyo nombre será definido por el docente tallerista y consensuado por el curso.

Actividad 15

Muchas veces tenemos una idea (más o menos intuitiva) de lo que son las cosas pero a la hora de expresarlas, nos encontramos en un problema. Así lo indica la siguiente reflexión del filósofo y teólogo latino San Agustín (Hipona, actual Argelia, 354-430): “¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé” (Agustín, Confesiones. XI, 14,

17). Como se ve, la actividad cognitiva de conceptualizar no es sencilla. Implica un enorme esfuerzo de abstracción, categorización y verbalización, pero es preciso incorporar estas operaciones como parte del proceso de construcción y socialización del conocimiento.

15.a. Reúnase en grupo con sus compañeros e intente dar una definición de los siguientes términos (cada grupo elige uno):

- Lucha por la existencia
- Comunidad
- Competición
- Dominación
- Sucesión

15.b. Ahora elija una de ellas y reformule su definición cotejándola con el siguiente fragmento de Antonio Aledo, J. Andrés Domínguez (2001), “Arqueología de la Sociología Ambiental”: “Introducción” (Material de la asignatura Sociología y Ambiente de la Licenciatura en Gestión Ambiental de la UNM).

15.c. Agregue un ejemplo y una comparación.

15.d. Por último, inserte su reformulación ampliada en un texto didáctico para presentar a un profesor universitario de los siguientes textos:

a)

> La Ecología Humana practicada por los sociólogos de la Escuela de Chicago partía de la existencia de paralelismos entre la dinámica ecológica y la social. Park, Burguess y Mackenzie emplearon las ideas darwinistas de la evolución -especialmente el concepto de lucha por la existencia- y las teorías de la ecología animal y vegetal de Haeckel para intentar describir y comprender el comportamiento de las poblaciones urbanas. La aplicación al estudio de dichas poblaciones de los conceptos resumidos a continuación da lugar a la denominada metáfora organicista (SANZ y SÁNCHEZ, 1998).

b)

Concepto	**Explicación**
Lucha por la existencia	Principio regulador de la vida mediante el cual se controla el número de organismos vivientes, su distribución y se mantiene un equilibrio en la naturaleza (Díez Nicolás, 1983: 21).
Comunidad	El hábitat y sus habitantes. Características: 1) una población organizada territorialmente; 2) enraizada en mayor o menor medida en el suelo que ocupa; 3) cuyas unidades individuales viven en una relación de mutua interdependencia (Diez Nicolás, 1983) (Pardo, 1996).
Competición	Proceso a través del cual se establece un equilibrio entre los diferentes grupos que conviven en un mismo hábitat.
Dominación	Determina la distribución jerarquizada en el territorio de los diferentes individuos.
Sucesión	Secuencia de cambio desde un estado relativamente inestable a otro relativamente permanente o de clímax.

Actividad 16

16.a. Haga una primera lectura exploratoria (cfr. Actividad 8.a. del Módulo I), del texto de Ducrot y Todorov (1991). Luego lea con la guía del profesor, resuelva dudas y desarrolle las actividades que siguen:

Signo

El signo es la noción básica de toda ciencia del lenguaje; pero, precisamente a causa de esta importancia, es una de las más difíciles de definir. Esta dificultad se duplica porque las modernas teorías del signo procuran abarcar no sólo entidades lingüísticas, sino también signos no verbales. Un análisis atento revela que las definiciones clásicas del signo son con frecuencia tautológicas o incapaces de aprehender el concepto en su genuina especificidad. Se admite que todos los signos remiten necesariamente a una relación entre dos *relata*; pero el solo hecho de identificar la significación con la relación hace imposible distinguir entre dos planos que, sin embargo, son muy diferentes: por un lado, el signo "madre" está por fuerza *ligado* al signo "hijo"; por la otra, lo que "madre" designa es *madre* y no *hijo*. San Agustín propone en una de las primeras teorías sobre el signo: " Un signo es algo que, además de la especie abarcada por los sentidos, hace que otra cosa acuda por si sola al pensamiento." Pero hacer *acudir* (o "evocar") es una categoría demasiado estrecha y a la vez demasiado amplia: presupone, por un lado, que el sentido existe fuera del signo (para que sea posible hacerlo acudir basta él) y, por el otro, que la evocación de una cosa por medio de otra siempre se sitúa en el mismo plano. Ahora bien, la sirena puede significar el principio de un bombardeo y evocar la guerra, la angustia de los habitantes, etc. ¿El signo será acaso algo que está en lugar de otra cosa y la *reemplaza*? En todo caso, éste sería un reemplazo harto singular, ya que no es posible en un sentido ni en el otro: ni el "sentido" ni el "referente", como tales, podrían insertarse en el interior de una frase en lugar de la "palabra". Swift lo entendió bien: después de suponer que cada uno lleva consigo las cosas de que desearía hablar (ya que las palabras sólo son sucedáneos de esas cosas), llegó a esta conclusión: "Si las ocupaciones de un hombre son importantes y de diversa índole, estará proporcionalmente obligado a cargar un fardo mayor de cosas sobre sus hombros"... a riesgo de sucumbir bajo su peso. Por lo tanto, definiremos prudentemente el signo como una entidad que: 1) puede *hacerse sensible*, y 2) *para un grupo* definido de usuarios *señala una ausencia* en sí misma. La parte del signo que puede hacerse sensible se llama, para Saussure, **significante**; la parte ausente, **significado**, y la relación que mantienen ambas, **significación**. Expliquemos uno a uno los elementos de esta definición. Un signo existe, sin duda, aunque no sea percibido; pensemos en todas las palabras de la lengua española en un momento dado del tiempo: no tienen ninguna existencia perceptible. Sin embargo, esa percepción es siempre posible. Así, K. Burke propone invertir el orden de la significación y considerar las cosas como signos de las palabras (de las ideas); pero esta concepción para-platónica supone siempre que el significante puede hacerse perceptible. Tal propiedad, por otro lado, no es desmentida por la existencia del fonema "detrás de" los sonidos o del grafema "más allá de" las letras. El signo es siempre institucional: en este sentido, sólo existe para un determinado número de usuarios. Este grupo puede reducirse a una sola persona (por ejemplo, el nudo que hago en mi pañuelo). Pero fuera de una sociedad, por reducida que sea, los signos no existen. No es justo decir que el humo es el signo "natural" del fuego; es su consecuencia, o una de sus partes». Sólo una comunidad de usuarios puede instituirlo como signo. El punto más discutido de la teoría se refiere a la naturaleza del significado. Se lo ha definido aquí como una carencia, una ausencia en el objeto perceptible que así se vuelve significante. Esta ausencia equivale, pues, a la parte no sensible: quien dice signo debe aceptar la existencia de una diferencia radical entre significante y significado, entre lo sensorial y lo no sensorial, entre presencia y ausencia. El significado, diremos tautológicamente, no existe fuera de su relación con el significante —ni antes, ni después, ni en otra parte—; un mismo gesto crea el significante y el significado, conceptos que son inconcebibles el uno sin el otro. Un significante sin significado es simplemente un objeto, es pero no *significa*; un significado sin significante es indecible, impensable, es lo inexistente. La relación de significación es, en cierto modo, contraria a la identidad consigo mismo; el signo es a la vez señal y ausencia: originariamente doble. Deben considerarse dos aspectos complementarios de todo significado. El primero, de alguna manera vertical, nos es revelado en la relación necesaria que el significado tiene con el significante; esta relación indica el lugar del significado, pero no nos permite identificarlo positivamente: es lo que falta al significante. El segundo que podríamos representar como *horizontal*, consiste en la relación de ese significado con todos los demás, en el interior de un sistema de signos. Esta determinación es igualmente "negativa" (como dice Saussure, lleva a "ser lo que los demás no son"; sería más exacto llamarla "relacional"), pero se produce en el interior de un continuum, constituido por el conjunto de los significados que forman sistema (no se explica la índole de este continuum designándolo con nombres tales como "pensamiento", "conceptos", "esencia", etc.: cosa que, sin embargo, no dejaron de hacer muchos filósofos y psicólogos). Tanto en un caso como en el otro, se llega al significado por el signo:

en ello reside la dificultad principal de todo discurso sobre el signo. El sentido no es una sustancia cualquiera que podríamos examinar independientemente de los signos donde la aprehendemos; no existe sino por las relaciones de que participa"

(Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan (1991), Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, Buenos Aires, Siglo XXI, p. 121-123). Material de la Asignatura Lingüística, Carrera de Licenciatura en Comunicación Social, Titular: Dra. Adriana Speranza.

16.b. Identifique la comunidad y el género discursivo en que se puede ubicar un texto como este (elija la opción correcta):

- Abstract (o resumen) de ponencia
- Diccionario de la lengua
- Diccionario especializado

16.c. Indique qué rasgos del tema, la estructura y el estilo le permitieron determinarlo.

16.d. ¿Qué marcan las cursivas y las comillas en el texto?

16.e. Además de la de signo, la entrada incluye otros conceptos. Subraye los conceptos y sus definiciones en el texto. ¿Qué objetivo tienen?

16.f. Indique a quién corresponde en cada caso las definiciones que aparecen. ¿Podría afirmarse que el enunciador respalda más unas que otras? ¿Cuál es la que finalmente avala el enunciador? ¿Cómo lo dedujo? Justifique su respuesta con una cita indirecta.

16.g. Tal como expone Sylvia Nogueira (2007:73), "Una entrada de diccionario es un texto explicativo. Las explicaciones, además de definiciones, su componente básico, suelen presentar ejemplos. (…) Un texto explicativo suele acumular reformulaciones, frases que dicen lo ya dicho de otra manera, para asegurar la comprensión del destinatario". Señale en el texto los ejemplos e identifique los marcadores de reformulación (cfr. Mod III - sección 3.4.2 de este Cuadernillo).

Actividad 17

17.a. Usted ya ha leído la entrada 'signo' (Ducrot, O y Todorov, T., 1991). Ahora, el profesor brindará una exposición didáctica sobre el concepto de 'signo' basándose en ese texto. Tome apuntes de la exposición del docente

17.b. Luego, redacte a partir de ellos –sin recurrir a otra fuente- un texto coherente y cohesivo (cfr. Mod III -sección 3.5 de este Cuadernillo). Sólo se pueden incluir enlaces como conectores y marcadores discursivos. Vale hacer reformulaciones con fines explicativos, resuntivos o argumentativos.

17.c. Realice la entrega del texto final junto con sus apuntes.

- En la sección 2.8.2 de este Cuadernillo podrá encontrar una caracterización del apunte como género académico didáctico. También podrá consultar el Anexo de este cuadernillo, podrá encontrar una definición y ejemplos de apuntes y reescrituras.

- Se sugiere esta actividad como **Trabajo Integrador Final**.

MÓDULO 2
Comunidades y géneros discursivos

2.1 Comunidad discursiva

La identidad de una *comunidad de discurso* se reconoce por dos rasgos fundamentales: sus prácticas socio-discursivas (redes institucionales de comportamientos y normas) y por los géneros discursivos que desarrolla, consume y hace circular. El lingüista John Swales (1990) ofrece una conceptualización de ellas en seis proposiciones que se exponen en el siguiente punteo:

1. Una comunidad discursiva tiene un conjunto de metas comunes y públicas ampliamente acordadas.
2. Tiene mecanismos de intercomunicación entre sus miembros (encuentros, telecomunicaciones, correo y toda suerte de intercambios).
3. Usa sus mecanismos de participación primordialmente para proporcionar información e interacción.
4. Utiliza y, por lo tanto, posee uno o más géneros para el fomento de sus propósitos.
5. Adicionalmente a los géneros que les son propios, las comunidades de discurso poseen un léxico específico que orienta las comunicaciones técnicas y especializadas de un modo específico.
6. Tiene un nivel considerable de miembros con un grado considerable de contenidos relevantes y dominio discursivo.

Adapt. de Swales, John (1990), Genre Analysis. English in Academic and Research Settings. Cambridge, Cambridge University Press, p. 24-27.

Actividad 18

a. ¿A qué se refiere la noción de ‘comunidad discursiva’? Integre la información aportada por Swales (1990) en un párrafo que articule de manera coherente y cohesiva sus enunciados.

b. Organice el párrafo siguiendo una secuencia de afirmaciones y reformulaciones (aclaratorias, explicativas, ampliativas y argumentativas).

2.2. Géneros discursivos

En cuanto a la noción de géneros, según el semiólogo ruso Mijail Bajtin (1895-1975), cada esfera de la praxis social genera categorías relativamente estables de enunciados a las que denominamos *géneros discursivos*. Su estabilidad responde al carácter regular y normado que hace posible su reconocimiento y uso social:

> Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de estas esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de sus recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados, el contenido temático, el estilo y la composición están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determina de un modo semejante, por la especificidad de una esfera de la comunicación.
>
> (Bajtin (1985), “El problema de los géneros discursivos”, en Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI, p.245)

Así, en cuanto a su reconocimiento, un género se define a partir de tres rasgos pertinentes:

- Tema: tópico o contenido (de qué se trata).
- Estructura retórica o composición: la organización de los enunciados (cómo se dice).
- Estilo: características recurrentes propias de un autor, movimiento o época) (por ej. estilo objetivo

en géneros científicos; formal, en los jurídicos; sobriedad en el documental; informal, en redes sociales y conversación cotidiana).

Ahora bien, justamente por el hecho de estar estrechamente vinculados a la praxis social, los géneros discursivos son afectados de continuo por cambios históricos, culturales, tecnológicos, y de diversa índole. Por lo tanto, hablamos de su estabilidad y variación relativas. Situación tanto más evidente hoy con la irrupción de los entornos virtuales asociados a tecnologías, prácticas sociales y formas de interacción nuevas. Eso explica el surgimiento, transformación y desaparición de géneros desde la epopeya, pasando por la novela clásica, hasta la novela-blog; de la carta al e-mail; desde la reseña al *booktrailer*.

Una última distinción, según la perspectiva de Bajtin, es la que corresponde a los *géneros primarios y géneros secundarios*. Mientras los géneros primarios se vinculan inmediatamente con las situaciones concretas de la vida social (un saludo, una despedida, una felicitación, una conversación, un mensaje emitido por correo, etc.), los géneros secundarios (una novela, un film, un artículo de prensa, un informe de investigación, una conferencia, una monografía, un artículo especializado, un ensayo) son géneros extremadamente complejos ya que incluyen y reelaboran a los primeros y se generan en condiciones sociales más específicas, como las comunidades discursivas cuyas convenciones es preciso reconocer. Tal es el caso de los géneros académicos.

Actividad 19

Complete en el siguiente cuadro los géneros que a su juicio corresponden a la comunidad discursiva mencionada e indique sus características.

Comunidad discursiva	Género (ejemplo)	Características genéricas	Otros ejemplos
Periodística	Noticia		
Política	Discurso de asunción presidencial		
Publicitaria /marketing	Anuncio publicitario		
Jurídica	Ley		
Religiosa	Tedeum		
Académica	Artículo especializado		
Literaria	Cuento		

Actividad 20

Retome la conferencia de Ricardo Piglia (actividad 4 – Mod. I) y responda:

20.a. ¿Quién enuncia? (enunciador) ¿A quién se dirige? (enunciatario)

20.b. El texto exhibe el cruce entre dos comunidades de discurso diferentes ¿las pudo reconocer? ¿Cuáles son?

20.c. La conferencia, en tanto género oral, admite la inclusión de otros géneros orales, como en este caso, una anécdota. Una anécdota es un género narrativo con fines coloquiales, pero con una orientación argumentativa. Esto se evidencia en su estructura en tanto que se parte de un relato inicial (ejemplar) del que luego se extrae una conclusión o moraleja. Sintetice la estructura argumentativa del texto según el siguiente esquema:

Relato inicial:

1).....
.....

2).....
.....

Conclusión:

3).....
.....

2.3. El discurso científico-académico y sus géneros especializados

El recorrido que hemos realizado hasta aquí nos conduce a plantear la especificidad de los discursos académicos y sus géneros disciplinares y profesionales. Se trata de géneros secundarios –en términos de Bajtin- considerablemente complejos y de alta densidad informativa.

Los géneros disciplinares tienen un rol fundamental ya que vehiculizan saberes y prácticas específicas de cada campo del saber, son constituyentes de la identidad discursiva de los sujetos que los generan, consumen e intercambian. Es por estas razones que en esta sección focalizaremos el dominio de las convenciones y hábitos que regulan la producción, circulación y reconocimiento de discursos en la comunidad académica.

Actividad 21

En el ámbito universitario, el capital intelectual y académico está dado por el control de la producción, recepción y circulación de determinados géneros discursivos de diverso grado de complejidad (desde un parcial hasta una tesis de posgrado, pasando por informes, reseñas, monografías, artículos científicos, libros, entrevistas, conferencias, el dictado de clases, exámenes finales, etc.).

El docente va a ilustrar con el siguiente texto, las características semio-discursivas de los géneros académicos apuntando a deducir los indicios textuales y paratextuales que permiten reconocer género y comunidad discursiva. Lea el texto y realice las actividades que se proponen a continuación:

Consecuencias de la separación entre naturaleza y Sociedad

La manida propuesta de interdisciplinariedad que encontramos en las ciencias contemporáneas y, sobre todo, en lo que a cuestiones ambientales se refiere, jamás podrá alcanzarse si no se derriba esta separación epistemológica previa. Las necesidades que podemos percibir para conseguir dicho objetivo se concretan en dos presupuestos: a) un profundo cambio en la mentalidad científica hacia análisis verdaderamente integrales, sistémicos y holísticos, y b) un generoso esfuerzo en el ámbito académico que ayude a superar las fronteras y barreras artificiales creadas entre las diferentes ciencias, que no son más que reflejo e instrumento de relaciones de poder establecidas en su interior.

Podemos distinguir dos tipos de consecuencias ocasionadas por la división que estamos tratando, una de carácter eminentemente epistemológico y otra más práctica. Por lo que respecta a las **consecuencias epistemológicas**, hallamos una división difícilmente superable entre ciencias naturales y ciencias sociales, teniendo cada una de ellas que ver exclusivamente con uno de los dos ámbitos de la separación. Ello conlleva unos enfoques reduccionistas y de corto alcance, incapaces de explicar y abarcar los problemas contemporáneos en su complejidad.

Las **consecuencias prácticas** que devienen del enfoque reduccionista se concretarían en la propuesta de soluciones siempre limitadas y parciales que, sobre todo ante problemas ambientales, se mostrarían como claramente inoperantes. Así, por ejemplo, el intento de solución tecnológica a la contaminación atmosférica producida por los vehículos de motor de explosión, basada en la colocación de filtros en los tubos de escape, muestra sus limitaciones en la medida en que deja fuera del proceso de reflexión, para su solución, a cuestiones sociales clave, relacionadas con factores de tipo cultural sitos en la raíz del problema, como pueden ser los procesos de reurbanización o la hipersimbolización del coche como marca referencial individual.

Para señalar las consecuencias y errores epistemológicos de la separación entre sociedad y naturaleza, vamos a utilizar los argumentos proporcionados por los antropólogos Philippe Descola y Gísli Pálsson (1996: 2-19) que han desarrollado una serie de argumentos con el objetivo de de-construir el dualismo naturaleza-cultura.

Afirman que la persistencia de este pensamiento cosmológico dualístico impide el desarrollo de una comprensión más cercana a la realidad ecológica; tanto el determinismo ambiental como el determinismo cultural provienen, en última instancia de este dualismo. El determinismo ambiental entiende las formas sociales y la acción social como derivado y dependiente de las estructuras ambientales. Por su parte, el determinismo cultural afirma que es nuestra forma de pensar lo que termina por definir la realidad; el entorno es, en última instancia, una construcción social. Son estas explicaciones unidireccionales, derivadas de la separación naturaleza-cultura las que critican, ya que impiden el enfoque holístico consustancial con el análisis ecológico.

El siguiente de sus argumentos se centra en la no universalidad de la separación entre naturaleza y cultura. En numerosas sociedades no existe esta tajante separación entre naturaleza y cultura. Numerosos pueblos ven a las plantas y animales como dotados de características humanas, con algo parecido a un alma o principio de vida, y establecen con plantas, animales e incluso cosas, una relación de hermandad que anularía una visión dicotómica y dominadora de la naturaleza. Muchos etnolenguajes no tienen una palabra similar al concepto occidental de naturaleza, lo que parece indicar que no entienden ni practican esta separación entre naturaleza y cultura que, como repetidamente señalan Descola y Pálsson, es propia del pensamiento occidental caracterizado por ser dicotómico, fragmentario y mecanicista.

En su proceso de-constructivo del dualismo sociedad y naturaleza, utilizan el concepto de co-evolución para mostrar la falsedad del mismo. Este concepto revisa la visión darwinista en la que las especies se adaptan a las presiones cambiantes del medio. El concepto de co-evolución señala que las relaciones entre el entorno físico y los organismos que lo habitan son siempre de doble dirección; es decir, los cambios que se producen en los organismos en su proceso de adaptación al entorno modifican también a ese entorno, generándose de esta forma un ciclo constante de interacciones entre medio y organismo –lo que definimos como co-evolución. El concepto de co-evolución también es aplicable a la relación entre las sociedades humanas y el medio ambiente físico.

(Antonio Aledo, J. Andrés Domínguez (2001), “Arqueología de la Sociología Ambiental”: “Introducción”. Material de la asignatura Sociología y Ambiente de la Licenciatura en Gestión Ambiental de la UNM).

21.a. Reconozca el género discursivo del fragmento. ¿Qué elementos textuales y paratextuales le permitieron deducirlo?

21.b. Se puede observar que numerosos rasgos de complejidad en el discurso académico son mitigados por recursos clarificadores. Señale en el siguiente punteo cuáles complejizan y cuáles clarifican:

- Complejidad sintáctico-semántica debido a relaciones de antítesis, disyuntivas, causa-consecuencia.
- Estructura jerárquica y organizada de la información.
- Terminología disciplinar propia (tecnolecto).
- Explicaciones.
- Reformulaciones.
- Inclusión de otras voces distintas de la del enunciador/autor (citas textuales directas o indirectas). Uso de *nominalizaciones*.
- Marcadores de *evidencialidad* (referencia a la fuente de información en que se basa el enunciador al emitir sus afirmaciones).

21.c. Observe y marque sobre el texto la aparición de los procedimientos mencionados arriba[5]. Señale –de modo hipotético- su función discursiva.

5 El docente-tallerista hará especial hincapié en este tipo de retoma anafórica, dado que pese a su aparente simplicidad, presentan una enorme dificultad en estudiantes novatos. La adquisición de esta habilidad es indispensable para lograr la flexibilidad lectora indispensable en tareas de estudio.

21.d. Señale cómo establece el texto la correlación causa-efecto a través de conectores, yuxtaposición de oraciones (cfr. Mod III - sección 3.5.2. de este Cuadernillo).

21.e. Enuncie con sus propias palabras, en un párrafo breve, cuál es la problemática que plantea el texto.

21.f. Aledo y Domínguez retoman los argumentos de otros autores ¿Quiénes son? ¿Cuáles son esos argumentos? ¿Con qué fin se los cita? ¿Cuál es finalmente, la posición de Aledo y Domínguez?

21.g. Basándose en los argumentos identificados, resuma el texto completando el siguiente esquema:

La separación entre naturaleza y sociedad trae aparejadas ……. consecuencias …… y ……. Las primeras son ……. ……. , las segundas, ……. ……

Tal como argumentan …… y ……., tanto el determinismo …… como el determinismo …….. provienen de ……

Asimismo, los autores sostienen que en numerosas sociedades no existe ....

Esto demuestra que la dicotomía entre naturaleza y cultura es propia de …… ……...

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que …… …… ……..

2.4. Géneros discursivos y secuencias textuales

La noción de géneros discursivos está asociada –como vimos- a determinadas comunidades cuyas prácticas se definen precisamente, por el uso que hacen de estas formas relativamente estables de enunciados que bien fueron definidas por Bajtin (1982). Pero eso no es todo, cada género discursivo se distingue por el predominio de una determinada secuencia textual. En esta sección vamos a estudiar las nociones de **tipos y secuencias textuales**, en términos de estructuras acotadas a funciones específicas en determinados géneros.

Según la visión secuencial aportada por J.M. Adam (1992), los textos son realidades muy heterogéneas que pueden estar integrados por tramos descriptivos, narrativos, dialogales, explicativos y/o argumentativos, a los que denomina secuencias textuales. De ahí, las cinco secuencias prototípicas básicas: **dialogal, descriptiva, narrativa, instructiva, explicativa y argumentativa**. El predominio de una secuencia prototípica en un texto da la pauta de qué género se trata. Por ejemplo, en una novela la secuencia prototípica es la narrativa, aunque puedan aparecer tramos descriptivos o de otra clase. Asimismo, en un género didáctico, cuyo propósito es clarificar una cuestión problemática, la prototípica será la explicativa, aunque podamos encontrar secuencias descriptivas y argumentativas. En suma, cada tipo textual se define por sus secuencias dominantes orientadas a sus propósitos comunicacionales.

De acuerdo con esta aproximación, definiremos el texto como una estructura formada por secuencias tipológicas básicas, lo que significa que en un mismo texto se pueden observar diversas secuencias tipológicas cuya relación podría ser de inserción (unas insertas en otras) o dominancia (una predomina sobre las demás).

Los tipos textuales son, según la definición de J.M. Adam (1992), *"estructuras relativamente fijas y estables, que responden a regularidades composicionales, es decir, a restricciones textuales determinadas".*

Como se ve, la categoría de tipo textual es más específica y acotada que la de género, ya que se asocia a *secuencias* con características lingüísticas estructurales, antes que sociales.

Una vez hechas estas aclaraciones, observemos las características básicas de las distintas secuencias textuales.

2.5 Tipos y Secuencias textuales

2.5.1. Secuencia instruccional

- Responde a la pregunta ¿qué hay que hacer? o ¿cómo se hace?
- Predomina en consignas, instructivos, aplicativos, recetas de cocina, indicaciones médicas, tutoriales de Youtube, etc. Y es la secuencia prototípica de la interacción pregunta-respuesta que caracteriza los géneros académicos destinados a evaluar.
- Se trata de una consigna o secuencia de procedimientos que prescribe las acciones que hay que seguir para alcanzar un objetivo práctico (activar un electrodoméstico, desarrollar una respuesta de parcial, etc.).
- De ahí que se la reconoce por el uso de verbos en imperativo e infinitivo, viñetas y por la presencia de conectores temporales y marcadores de orden (Primero, luego, finalmente, antes, durante, después, etc.).
- Suele organizarse, como la narración, siguiendo un orden temporal, pero se distingue de la secuencia narrativa porque carece de puesta en intriga.
- **Ejemplo**: Problema 1. "El Problema del cartero", Cuadernillo de Resolución de Problemas, COPRUN 2018. Prof. Pablo Coll y Fernando Chorny:

  Consigna: Esta actividad es para realizar en parejas. Pónganse en pareja con un compañero o compañera.

  (a) El/la docente le dará a cada pareja una hoja con un dibujo y una hoja en blanco. En esta última, cada pareja debe escribir una descripción del dibujo que tiene, para que otra pareja del aula, leyendo la descripción, pueda reproducirlo. La descripción solo puede tener texto escrito (letras y/o números). Pero no puede haber ningún tipo de dibujo o información gráfica.

  (b) Una vez escritas las instrucciones, las intercambiarán con alguna pareja del aula que su docente les indicará. Intenten dibujar la figura que corresponde a la descripción recibida. No está permitido pedir más información ni preguntarle nada a la pareja que redactó las instrucciones.

  (c) Cuando hayan terminado de dibujar, su docente les indicará de qué manera pueden comparar la reproducción que hayan elaborado con la figura original. Discutan acerca de los aspectos que salieron bien y los que no. Intenten identificar problemas en la redacción de las instrucciones o en la interpretación de las mismas. Los detalles de esta discusión serán compartidos luego en un debate de toda la clase, moderado por el/la docente.

2.5.2. Secuencia dialogal

- Responde a una pregunta o intervención conversacional.
- Es la secuencia elemental de la conversación.
- Consiste en una interacción verbal cuya estructura es intervención - contestación.
- Corresponde a un intercambio verbal compuesto de intervenciones transaccionales de cierre y apertura.
- Los turnos conversacionales dependen del género y del acto de habla que componen (interacción áulica, saludo, pedido, debate, controversia, mesa redonda, negociación, mediación, etc.).
- **Ejemplo**: Problema 8. "El Problema del vecino mentiroso", Cuadernillo de Resolución de Problemas, COPRUN 2018. Prof. Pablo Coll y Fernando Chorny:

  El vecino de Patrick miente siempre martes, jueves y sábados y es completamente veraz el resto de los días. Si un día particular Patrick sostiene con su vecino el siguiente diálogo:

  Patrick: ¿Qué día es hoy?

  Vecino: Sábado.

  Patrick: ¿Qué día será mañana?

  Vecino: Miércoles.

  ¿Podemos decir de qué día de la semana se trata?

2.5.3. Secuencia narrativa

- Responde a la pregunta ¿qué pasó?
- Predomina en el relato cinematográfico, las crónicas, los cuentos, la novela, etc.
- Transcurre en una secuenciación temporal de los acontecimientos pasados con un encadenamiento de tipo causa-consecuencia.
- Presenta unidad temática: los distintos hechos narrados refieren a un mismo tema.
- Los acontecimientos relatados se articulan en una trama que presenta la siguiente estructura: situación inicial - problema - resolución - evaluación final.
- Puesta en intriga: existe un problema y un proceso que lleva a su resolución.
- Evaluación final: Orienta la comprensión global del relato, reuniendo los hechos a partir de una consideración final -implícita o explícita.
- **Ejemplo:** Actividad “Entrando en calor”, Cuadernillo de Resolución de Problemas, COPRUN 2018. Prof. Pablo Coll y Fernando Chorny:

  Ezequiel salió de su casa hacia la escuela, bebiendo distraídamente un agua saborizada en una botellita de plástico. Cerró la puerta –que tiene picaporte fijo del lado de afuera– y al instante se dio cuenta de que había olvidado las llaves adentro. Pero ya era demasiado tarde: la puerta había quedado trabada por el pestillo y Ezequiel tenía un problema: ¿cómo volver a entrar a su casa?

  Sin perder la calma, se sentó a terminar su bebida con la espalda contra su puerta y a pensar alguna solución. Como la puerta no estaba cerrada con llave, necesitaba empujar el pestillo de alguna manera. Intentó deslizar una tarjeta de plástico. Probó con la SUBE y con su carnet de socio de Sportivo Desamparados, pero no eran lo suficientemente flexibles y no conseguían curvarse hasta llegar al pestillo. Volvió a sentarse y se distrajo mirando su botella de plástico ya vacía. ¡Entonces tuvo una idea! Con una tijera que llevaba en su cartuchera cortó el cuello de la botella y también la base, de manera que le quedó un cilindro de plástico, sin tapas. Luego hizo un corte recto en el cilindro, de base a base, y pudo desplegar el plástico como una lámina rectangular. Esa lámina de plástico sí resultó suficientemente larga y flexible. La deslizó con cuidado en la ranura y consiguió empujar el pestillo. La puerta se abrió y pudo ver su manojo de llaves sobre la mesa.

  Dos semanas más tarde, a Diego, un amigo de Ezequiel, le sucedió el mismo accidente. Escribió un tweet para contárselo a sus amigos. Ezequiel leyó el tweet y respondió enseguida, explicándole el truco de la botella de plástico. Diego siguió las instrucciones de Ezequiel y consiguió resolver el problema de abrir su puerta.

2.5.4. Secuencia descriptiva

- Responde a la pregunta ¿cómo es?
- Desarrolla las cualidades o aspecto de las cosas.
- Predomina en enciclopedias y manuales.
- Se apoya en el uso de adjetivación, imágenes visuales, gráficos y otros recursos icónicos.
- No precisa -a diferencia del relato- un ordenamiento lineal o temporal de los procesos pero sí requiere un encadenamiento jerárquico (vertical) cuya estructura es la siguiente:
- Tema–título: donde se localiza el anclaje referencial. Señala el objeto al cual se refiere la descripción.
- Aspectualización: El anclaje se refiere al todo, en cambio la aspectualización identifica las características de las partes que lo componen (elementos, cantidad, cualidades, forma, extensión, funcionamiento, etc.).
- Puesta en relación de los diferentes aspectos.
- Encaje por subtematización: Esta operación consiste en abrir, a partir de un aspecto dado, una nueva descripción.
- **Ejemplo:**

  “A partir del trabajo de campo realizado, las organizaciones sociales identifican y caracterizan a los grupos familiares en condiciones de pobreza persistente en función de su inscripción geo-

gráfica en el territorio: tanto del barrio o sector del barrio que habitan, como de las condiciones materiales de su hábitat doméstico.

Uno de los rasgos distintivos del espacio urbano en donde se desarrolla la vida de estos grupos familiares es el aislamiento. Un entorno que se torna hostil y riesgoso para las familias y que al mismo tiempo representa una "frontera" que delimita su vida cotidiana y el ámbito en donde atienden sus necesidades elementales. Las condiciones materiales de la vivienda y de su entorno (barrial) inmediato definen un "territorio de exclusión" que condiciona fuertemente la vida de estos grupos familiares y que tiende a la persistencia de su situación".

(Boucht, Natalia, Bráncoli, Javier y Cacciutto, Costanza (2013) "Pobreza persistente: trayectorias (educativas) y mediaciones (comunitarias)", Revista Políticas Sociales, Centro de Estudios de Políticas Sociales del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Moreno. Año 1 Número 0 julio/diciembre 2013, p.42).

2.5.5. Secuencia explicativa

- Predomina en discursos expositivos científicos y académicos, de carácter didáctico o de divulgación, donde se combina con la descripción.
- Obedece al propósito de hacer comprender y clarificar algo que no se entiende.
- El explicador suele presentar rasgos de neutralidad y objetividad.
- La explicación es un discurso que aporta desarrollos para dar inteligibilidad a una cuestión, dando razones, causas, esclarecimiento a una cuestión opaca o difícil de entender.
- Explicar tiene, sin duda, una base informativa, pero se distingue porque informar no persigue fines demostrativos.
- Parte de la existencia de una pregunta o cuestión como punto de partida que el discurso se esforzará por dilucidar.
- Responde a la siguiente estructura:

  1) Esquematización inicial (algo que presenta un problema a ser explicado)

  2) Problema / cuestión (pregunta ¿por qué? / ¿cómo es que…?)

  3) Respuesta (respuesta porque: explicación propiamente dicha)

  4) Conclusión (evaluación final)

- **Ejemplo:**

  "El punto de partida del capital radica en la circulación de las mercancías. Ese capital sólo aparece cuando la producción mercantil y el comercio alcanzan cierto grado de desarrollo. La historia moderna del capital comienza con la creación del comercio y del mercado de ambos mundos, en el siglo XVI.

  Hemos visto que en la forma inmediata de la circulación de las mercancías –dinero- es la mercancía la transformación de la mercancía en dinero y nueva transformación en mercancía. Esto es: vender para comprar.

  Pero al lado de esta forma, encontramos otra completamente distinta: -dinero-mercancía-dinero- o sea, transformación del dinero en mercancía y nueva transformación de la mercancía en dinero. De otro modo: comprar para vender. Cualquier dinero que realiza ese movimiento conviértese en capital". (Marx, Carlos (1997), El capital, Buenos Aires, Claridad. Versión resumida por Gabriel Deville.)

2.5.6. Secuencia argumentativa

- Responde a la pregunta ¿Por qué? o ¿qué te hace decir eso? (Cfr. Toulmin: 1958)
- Predomina en los discursos político, judicial, publicitario y junto con la explicación, es la secuencia dominante en discursos científico-académicos.
- Es una secuencia de naturaleza dialógica, cuyo objetivo es convencer al destinatario, a través de una variada gama de estrategias de justificación.
- Se puede combinar con otras secuencias de las que se sirve con propósitos persuasivos.

- Según Adam (2001: 103), la secuencia argumentativa corresponde a "la construcción, por parte de un enunciador, de una representación discursiva con vistas a modificar la representación de un interlocutor a propósito de un objeto de discurso dado".
- El esquema tipológico básico de la secuencia argumentativa puede reducirse, siguiendo a Toulmin (1958), a tres elementos fundamentales: (D) Datos – (G) Garantía o fundamentos – (C) Conclusión
- La conclusión se conecta con los datos a través de un enlace que puede expresarse a través de conectores consecutivos (por lo tanto, entonces, de esto se sigue que, en conclusión, etc.).
- **Ejemplo:** "La Ecología ha donado al resto de las ciencias el concepto de ecosistema, enseñándonos que todos formamos parte de un sistema más amplio, cuyos elementos se encuentran necesaria y funcionalmente interrelacionados. Aceptando la visión holística que aporta tal concepto, resulta imposible abstraer para su estudio aislado cualquiera de los elementos que lo componen; por lo tanto, carece de justificación epistemológica analizar lo social como una entidad autónoma e independiente."

  (Antonio Aledo, J. Andrés Domínguez (2001), "Arqueología de la Sociología Ambiental": "Introducción". Material de la asignatura Sociología y Ambiente de la Licenciatura en Gestión Ambiental de la UNM).

2.6. Las secuencias textuales en la lectura y producción oral y escrita de géneros académicos

Se sigue de la definición aportada por Adam que el análisis de las secuencias textuales puede ayudar a comprender el uso estratégico de las operaciones discursivas dispuestas para alcanzar determinados fines o efectos de sentido. Entonces, frente a un discurso científico o académico y a los fines de su análisis, vale preguntarse, por ejemplo: ¿Cómo es su estructura? ¿Cuál es la secuencia textual prototípica dominante? ¿La narrativa? ¿La descriptiva? ¿La explicativa? ¿La argumentativa? ¿Presenta otras secuencias incluidas? ¿Cómo se articulan? ¿Al servicio de qué están? ¿Su uso tiene repercusiones sobre la construcción discursiva del enunciador? ¿Qué tipo de destinatario presuponen?

Actividad 22

A partir de la reflexión anterior deduzca qué recursos discursivos emplea el enunciador del siguiente texto para cumplir con su propósito argumentativo:

MANIFIESTO

Propongo una Arquitectura esencial de IDEA, LUZ Y ESPACIO. De Idea construida, materializada en Espacios esenciales animados por la Luz. Una Arquitectura que tiene en la IDEA su origen, en la LUZ su primer material, en el ESPACIO ESENCIAL la voluntad de conseguir el MÁS CON MENOS.

IDEA con vocación de ser construida, ESPACIO ESENCIAL con capacidad de traducir eficazmente estas ideas, LUZ que pone en relación al hombre con esos espacios.

«ARCHITECTURA SINE IDEA VANA ARCHITECTURA EST» (IDEA)

Las IDEAS que dan origen a la Arquitectura son conceptos complejos. La COMPLEJIDAD en Arquitectura es propia de la IDEA. IDEA que aparece como síntesis de los factores concretos que concurren en el complejo hecho arquitectónico: CONTEXTO, FUNCIÓN, COMPOSICIÓN Y CONSTRUCCIÓN.

CONTEXTO que dice relación al Lugar, a la Geografía, a la Historia.

Al dónde, al UBI.

FUNCIÓN que genera la Arquitectura con su para qué.

COMPOSICIÓN que ordena el espacio con su cómo geométrico. Con la Dimensión y la Proporción. Con la ESCALA.

CONSTRUCCIÓN que hace realidad aquel Espacio con su cómo físico. Con la Estructura, los Materiales, la Tecnología. Dirigiendo la GRAVEDAD. Con la MATERIA.

La IDEA, el por qué, será tanto más precisa cuanto más certeramente responda a estos dónde, para qué y cómo.

«ARCHITECTURA SINE LUCE NULLA ARCHITECTURA EST» (LUZ)

La LUZ es componente esencial para toda posible comprensión de la cualidad del ESPACIO. ¿No es la Historia de la Arquitectura una Historia del entendimiento diverso de la LUZ? ¡Adriano, Bernini, Le Corbusier! ¿No es la LUZ el único medio capaz de hacer ingrávida la insoportable gravedad de la materia?

La LUZ es el material básico, imprescindible, de la Arquitectura. Con la misteriosa pero real capacidad, mágica, de poner el ESPACIO en tensión para el hombre. Con la capacidad de dotar de tal CUALIDAD a ese espacio, que llegue a mover, a conmover, a los hombres.

«MORE WITH LESS» (ESPACIO)

El ESPACIO conformado por la Forma, que traduce certeramente la IDEA, y que es tensado por la LUZ, es el resultado material, palpable, tangible de la Arquitectura.

La utilización de formas elementales quiere llevar a la consecución más directa del ESPACIO que llamo ESENCIAL que, tras ser tensado por la LUZ, es capaz de ser entendido por el hombre. Más que por la elementalidad de las formas, por la ESENCIALIDAD de esos espacios.

Es la traducción de unas ideas, con la mayor riqueza conceptual, a través del sólo preciso número de elementos que hagan posible su mejor entendimiento. Algo más profundo y positivo que un mero minimalismo. A la manera en que la Poesía lo hace con las palabras. Buscando el hálito poético de esos espacios para el hombre. Buscando y tratando de encontrarla, la BELLEZA, la Belleza inteligente.

Una Arquitectura inclusiva en el orden conceptual y exclusiva en el orden formal. Una Arquitectura que es IDEA CONSTRUÍDA, que se materializa en un ESPACIO ESENCIAL, alumbrado a la existencia por la LUZ, y capaz de suscitar en el hombre la suspensión en el tiempo, la EMOCIÓN: MÁS CON MENOS.

Campos Baeza, Alberto (1996), La idea construida. La arquitectura a la luz de las palabras, COLEGIO OFICIAL DE ARQUITECTOS DE MADRID (COAM), Colección Textos dispersos. Correspondiente a la Carrera de Arquitectura.

22.a. ¿De qué habla el texto? Resuma el tema en una frase.

22.b. ¿A través de qué género discursivo lo desarrolla? Caracterice su estructura o composición. ¿A qué fines (enunciativos / argumentativos) considera que responde exponer el tema a través de dicho género discursivo?

22.c. En cuanto al estilo ¿qué función desempeñan los enunciados en lengua extranjera. Formule una hipótesis al respecto.

22.d. ¿Qué recursos explicativos, entre los estudiados se despliegan (la definición, la aclaración, la reformulación, la ilustración, la ejemplificación, la clasificación, la comparación, la contrastación, la cita u otros)?

22.e. Repare en la semiosis plástica del texto (aspecto visual, gráfico, disposición de la escritura sobre el espacio). Exprese su propio punto de vista sobre este aspecto: ¿Tiene alguna relación el **contenido** que expresa el texto, su **forma** de expresión gráfica y tipográfica y el **campo disciplinar** al que pertenece?

22.f. Responda a estas preguntas en un diálogo en el aula.

Actividad 23

En María Martini (2018), Cuadernillo del Taller de Ciencias, usted podrá leer el texto "Yogurito es un ejemplo de interacción multisectorial con impacto en la sociedad" extraído del sitio http://www.conicet.gov.ar/2014/07/28/yogurito-es-un-ejemplo-de-interaccion-multisectorial-con-impacto-en-la-sociedad/

23.a. Luego de hacer una lectura de comprensión de los contenidos del texto (cfr. actividades propuestas en Cuadernillo de Ciencias), responda las siguientes preguntas tendientes a observar las operaciones discursivas que involucra:

23.b. ¿Cuál es la secuencia textual dominante del texto? Justifique remitiendo a datos textuales.

23.c. ¿A qué género y comunidad discursiva corresponde?

23.d. Identifique qué otras secuencias textuales insertas contiene y márquelas en los márgenes del texto. Indique cuál es su función.

23.e. A lo largo del texto, en la interacción con el entrevistador, las entrevistadas despliegan una serie de operaciones enunciativas a través de las cuales, las investigadoras construyen una imagen apropiada de sí mismas en términos de un *ethos* científico académico. Señale sobre el texto la ocurrencia de las siguientes:

- Explica
- Pone de relieve (destaca, enfatiza)
- Clasifica
- Define
- Focaliza
- Amplía
- Diferencia
- Otra

23.f. De acuerdo con los datos obtenidos del análisis del texto, ¿cómo construyen las entrevistadas una imagen de sí? Desarrolle su respuesta en un resumen (cfr. Mod II- sección 2.8.1. de este Cuadernillo). Tenga en cuenta ser claro en la exposición de los contenidos y prolijo en la presentación (aspectos gráficos, ortográficos) ya que su escrito formará parte de un trabajo colaborativo con otros integrantes del curso. Con ese fin, siga los siguientes pasos:

1. Revise y corrija su propio resumen.
2. Entréguelo a un compañero, quien escribirá una Introducción (que a su vez, revisará y corregirá antes de entregarla al siguiente compañero)
3. El siguiente escritor hará una recapitulación del escrito a modo de Conclusión.
4. La estructura del texto final será: Introducción - Desarrollo (resumen o texto de partida) – Conclusión y llevará la firma de los tres co-autores.

- La actividad es notablemente compleja ya que es un trabajo en conjunto que no sólo articula el trabajo de dos Talleres: el de Lectura y Escritura Académicas y el de Ciencias sino que además, convoca diferentes conocimientos y habilidades aprendidas durante el taller. Por lo tanto, es preciso pautarlo muy cuidadosamente y con la suficiente anticipación. Se recomienda esta actividad como Trabajo Integrador Final.

Actividad 24

Lea el siguiente texto correspondiente a un material compilado por el Prof. Vigo Deandreis, Juan Angel, para la materia Macroeconomía I del CBC-UBA y responda las consignas que siguen:

TEMAS DE MACROECONOMÍA – EL SISTEMA DE CUENTAS NACIONALES 1

EL SISTEMA DE CUENTAS NACIONALES

Autores: Cecilia Rikap-Lionel Aizenberg

Introducción

Desde los primeros autores que se dedicaron al estudio de lo que luego se llamó economía, existió la preocupación acerca del concepto de riqueza. Es así como todos los grandes autores de esta ciencia dedicaron parte (o gran parte de su obra) a analizar cómo se manifiesta la riqueza en el régimen de producción capitalista. Sin embargo, pasaron siglos hasta que se inició un cálculo sistemático y uniforme para medir, entre otras variables, lo que luego se llamó el producto de una nación.

Numerosos estudios coinciden acerca del inicio del sistema de cuentas nacionales en la década de 1930, pero ¿qué es la riqueza de un país?

En la **corriente mercantilista** ya aparece la preocupación por el saldo de la balanza comercial de un país (exportaciones menos importaciones) y la incidencia que tiene la misma sobre la riqueza nacional. Su concepción de riqueza venía asociada al atesoramiento de metales preciosos. Un saldo positivo de la balanza comercial significaba un ingreso neto de oro y otros metales. Así aumentaba la riqueza de dicha nación. De esta manera, un país sería más rico a medida que logre una mayor diferencia entre el saldo de exportaciones e importaciones. Para ello, recomendaban a Inglaterra reducir sus importaciones incluso a costa de sacrificar hábitos de consumo mientras producía aquello que las demás naciones no elaboraban de forma tal de incrementar sus exportaciones.

Por su parte, los **fisiócratas** asociaban este concepto a la tierra. En su teoría, la riqueza provenía de la naturaleza. Por lo cual, Francia (de donde provenían los principales referentes de esta corriente) debería dedicarse fundamentalmente a lo que hoy llamaríamos el sector primario, es decir, a aquellas a actividades que utilizan directamente recursos naturaleza, sobre todo, tierra (agricultura, ganadería, etc.).

Sin embargo, si bien ambas corrientes de pensamiento dieron un lugar relevante en sus desarrollos a definir la riqueza, es Adam Smith en “La Riqueza de las Naciones” quien da un salto teórico en la materia. Desde el comienzo de dicha obra, Smith sostiene:

“El trabajo anual de cada nación es el fondo que en principio la provee de todas las cosas necesarias y convenientes para la vida, y que anualmente consume el país. Dicho fondo se integra siempre, o con el producto inmediato del trabajo, o con lo que mediante dicho producto se compra de otras naciones.”

Es así como una nación será más rica a medida que logre aumentar la productividad del trabajo. A su vez, la forma en que según Smith se da este proceso es por medio del aumento de la división del trabajo. Entonces, profundizar la división del trabajo lleva a aumentar la productividad del trabajo y con ella aumenta la riqueza de la nación medida, en definitiva, en trabajo. Más allá de las confusiones posteriores, este punto constituye el **inicio de una tradición teórica que sostiene que es el trabajo de una nación el que determina su riqueza.**

Esta teoría alcanza su máximo nivel de desarrollo con Carlos Marx quien en su estudio sobre el capitalismo comienza estudiando aquello que, a primera vista, es la riqueza en el mundo capitalista: la mercancía

(Fragm. de Rikap, Cecilia y Aizenberg, Lionel (2012), “El sistema de cuentas nacionales”, en Juan Angel Vigo Deandreis et.al. (2012), Temas de macroeconomía. Fucci-Vigo Ediciones).

24.a. Subraye en el texto los conceptos disciplinares que aparecen, búsquelos en un diccionario especializado (la Red le ofrece varios) y tome notas de su significado. Este punto puede realizarse en gabinete de informática o en forma domiciliaria.

24.b. Subraye en el texto los conectores y marcadores discursivos (Crf 3.5 de este cuadernillo).

24.c. ¿Cuál es la secuencia textual dominante? ¿Cómo logró deducirla? Justifique su respuesta a partir de elementos textuales concretos.

24.d. Reformule el texto en un resumen que respete la estructura de su secuencia textual dominante.

24.e. Reponga –sintéticamente- en parentéticas o notas al pie de la página las definiciones que haya buscado y que resulten indispensables para asegurar la comprensión del texto.

2.7. Prácticas y procesos (meta)cognitivos asociados a la lectura, la escucha y la producción de géneros discursivos académicos

Desde la perspectiva que estamos presentando, el ingreso a la universidad es el ingreso a una nueva comunidad y por lo tanto requiere el conocimiento y dominio de los comportamientos discursivos –muchas veces, implícitos- que identifican a sus integrantes. La competencia discursiva compartida entre los miembros de esta comunidad no debe ser entendida como erudición sino como inclusión, ya que no significa adoptar el lenguaje sesgado de una élite sino un lenguaje que permite la comunicación y el entendimiento mutuo. En este sentido y tal como lo expone Adriana Silvestri, especialista en didáctica de la Lectura y Escritura Académicas,

> [a]l estudiar, los alumnos no sólo están aprendiendo nuevos conceptos, el contenido de las diversas asignaturas, sino también están aprendiendo (o deberían estar aprendiendo) nuevas formas de lenguaje, nuevos tipos y géneros discursivos adecuados para vehiculizar esos conceptos y operar mentalmente con ellos. La tarea de estudio implica, entonces, tanto aprendizaje conceptual como aprendizaje genérico (Silvestri, 1998: 36).

La praxis académica contiene un repertorio amplio y diverso de géneros discursivos asociados a actividades y formas de conocimiento propias de cada disciplina. Los géneros disciplinares se encuentran vinculados al desarrollo no sólo de saberes y prácticas específicos de cada campo, sino también de regulaciones temáticas, enunciativas, retóricas y estilísticas que hacen posible su adecuada comprensión y comunicación. Unas pocas rúbricas bastarán para dimensionar los altos rangos de complejidad que pueden alcanzar. En primer término, son géneros especializados que vehiculizan contenidos específicos y describen procesos sea materiales o de entidades teóricas abstractas y buscan comunicarlos de manera clara y precisa. En su despliegue semio-discursivo combinan un desarrollo explicativo y argumentativo que incluye el uso de términos especializados y recursos muy variados (no sólo simbólicos sino también visuales e indiciales). Esto explica por qué, (siguiendo a Silvestri, 1998, 2002), el dominio de los géneros implica el control de las operaciones semio-cognitivas a las que están asociados. En suma, la práctica de la lectura y escritura de géneros especializados (académicos, didácticos y profesionales) es una actividad estratégica que demanda diferentes habilidades de las que no siempre somos conscientes y en las que es preciso entrenarse ya que habilitan al sujeto como estudiante, investigador y futuro profesional:

> De este modo, dominar los recursos discursivos empleados para procesar los géneros de la propia disciplina es fundamental para poder construirse una identidad positiva y satisfactoria dentro de la comunidad académica, con lo cual se puede favorecer la aceptación de las afirmaciones y conclusiones que se presenten (...) En definitiva, estamos hablando de ejercer las diferentes responsabilidades que se ponen en juego en las prácticas académicas: aceptar o rechazar un artículo para la publicación, aprobar o suspender a un estudiante, dar más o menos recursos a un proyecto, etc. (Cassany y Morales, 2008: 5-6).

De estos fundamentos surgen nociones como las de lectura y escritura críticas, toda vez que la actividad de escribir no se reduce sólo al ejercicio de determinadas destrezas, sino que conduce al empoderamiento a través del uso del lenguaje.

En efecto, tal como lo venimos planteando a lo largo de este recorrido de lecturas y actividades, las disciplinas científico-académicas son construcciones colectivas que, al transmitir sus experiencias del objeto que estudian, ofrecen su visión de los hechos y no valores absolutos. De otro modo, no harían ciencia sino dogmatismo cultural. Es por eso que forma parte de las responsabilidades de un lector académico, posicionarse como un lector crítico, capaz de analizar cuáles son las tradiciones, valores e intereses que sostienen dichos argumentos, así como también, explicitar las condiciones de su propia visión, fundamentarla con argumentos y considerar los posibles efectos de su instrumentación práctica. En palabras de Marta Marín:

Leer críticamente implica que hay que procesar información de fuentes diversas y a menudo contrastantes (Solé, 2004), familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas (voces en el discurso) no siempre explícitas, así como recursos argumentativos inscriptos en el lenguaje mismo (Hall, B. y Marin M., 2006). Escribir, a su vez, implica conocer qué temas y/o marcos teóricos se discuten y cuáles son las tendencias dominantes en determinada disciplina, para poder plantear nuevos interrogantes y nuevas hipótesis; al mismo tiempo escribir también supone un conocimiento lingüístico que permita la manipulación del lenguaje para configurar sentidos con eficacia (Marín, 2006: 2).

Atendamos a continuación, a las siguientes actividades para ejemplificar algunos procedimientos discursivos y procesos (meta)cognitivos asociados a la interpretación y a la producción de géneros discursivos complejos.

Actividad 25

Lea con atención el siguiente texto de María Marta García Negroni, especialista en análisis del discurso. Luego de una pre-lectura para extraer el contenido global y detectar obstáculos en la comprensión del texto, el docente lo ayudará a observar el modo en que la enunciadora construye una imagen de sí como sujeto académico y qué estrategias discursivas pone en juego. Luego, realice las actividades que se detallan:

En este marco investigativo, la escritura científica ha sido tradicionalmente caracterizada por las propiedades de objetividad, neutralidad, impersonalidad y precisión con las que referiría a la realidad. Esta se manifestaría, entonces, en el texto como totalmente independiente de las emociones, sentimientos y apreciaciones del autor. Tal como recuerda Verdejo Segura (2003), el lenguaje científico ha sido contrastado a menudo con el literario o incluso con el general y se lo ha descripto como básicamente informativo, transparente, sin marcas de subjetividad, polifonía o argumentación: de este modo, observaciones, análisis y resultados se contarían a sí mismos sin intervención ni "implicación personal del escritor en los hechos que se presentan (...) para convencer al lector del carácter incontrovertible de lo que se expone" (Montolío, 2000: 41). Marcas evidentes de esta enunciación típica de la Historia (en el sentido de Benveniste, 1966) sin huellas de un locutor que se responsabilice de ella serían el respeto del esquema Introducción-Metodología-Resultados-Discusión-Conclusión (frecuente sobre todo en los artículos científicos de las ciencias naturales y exactas) y la sintaxis caracterizada por la ausencia o baja frecuencia de marcas de 1ª persona coincidente con el número del /los autor/es en favor de las formas desagentivadas, como la voz pasiva, las estructuras impersonales o las nominalizaciones.

Ahora bien, en los últimos años varias de las investigaciones centradas, entre otros aspectos, en el estudio de la identidad autoral, de los enfatizadores, mitigadores y marcadores de actitud, de las convenciones de citas y de las referencias al saber ajeno, del metadiscurso textual e interpersonal, de los mecanismos argumentativos, de la expresión del conflicto académico han comenzado a poner en cuestionamiento esta concepción tradicional de objetividad e impersonalidad.

Pero hay más: esa supuesta objetividad y esa pretendida impersonalidad del discurso científico, que presuponen que el fin primordial de estos textos es informar o transmitir saberes de manera transparente, aséptica y verdadera, se apoyan a la vez sobre una visión referencialista y comunicacional del lenguaje y sobre una concepción de un sujeto único y dueño absoluto de su discurso. Por nuestra parte, nos alejamos de la creencia según la cual la voz de la ciencia, cuya tarea sería registrar hechos científicos, podría ser neutral y objetiva. Asimismo, y siguiendo a Ducrot (1984), consideramos que el autor de un enunciado no se expresa nunca directamente en él sino que lo hace poniendo en escena distintas voces o puntos de vista discursivos respecto de los cuales señala su posicionamiento. En otras palabras, sostenemos que cuando un sujeto habla o escribe exhibe, en su enunciado, inevitablemente, uno o más puntos de vista y, al mismo tiempo, marca su actitud –de identificación, rechazo, aceptación, distancia, etcétera- frente a ellos. Desde esta perspectiva, y en la medida en que los puntos de vista vehiculizados en el enunciado evocan otras voces con las que ellos dialogan

y orientan hacia ciertos discursos, alejándolo de otros, el lenguaje es también básicamente dialógico y argumentativo. En suma, afirmamos que polifonía, dialogismo y argumentación son dimensiones constitutivas e indisociables del uso mismo del lenguaje y que el locutor-autor del discurso científico-académico (incluso el de las llamadas "ciencias duras") deja huellas de su presencia en su discurso, el que por lo tanto no es ni monológico ni neutro. (García Negroni, María Marta (2011), *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, p.15-16)

25.a. Caracterice el fragmento según su tema, género y comunidad discursiva.

25.b. ¿La enunciadora presenta un punto de vista único sobre el tema que trata o, antes bien, contrasta distintas posturas? Tome nota de ello de manera sucinta, para poner en común en el curso.

25.c. Hay un antes y un después del conector adversativo 'ahora bien'. Ubíquelo y analice qué función desempeña en el texto. (cfr. Mod III - Sección 3.5.2.2. en este Cuadernillo).

25.d. Según la enunciadora ¿cómo caracteriza la tradición a la escritura científica? ¿Cuál su posición al respecto? Cite textualmente la frase de donde pudo deducirlo.

25.e. Resuma en dos párrafos cómo caracteriza la enunciadora al lenguaje en general y al discurso científico en particular.

25.f. La enunciadora reformula la palabra de Ducrot. Lo hace para:

- Explicar o aclarar sus dichos
- Respaldarse en ellos
- Refutarlos
- Ampliarlos
- Orientar argumentativamente su propio discurso

25.g. La enunciadora se construye como sujeto académico (*ethos* académico). Esto lo logra a través del despliegue de una serie de estrategias discursivas que se detallan a continuación. Identifíquelos y marque en el texto los tramos donde se pueden reconocer:

- La enunciadora describe, argumenta y explica.
- Contextualiza su trabajo en el marco de otras visiones para sentar su propia posición.
- Contrasta, opone puntos de vistas antagónicos.
- Problematiza.
- Modaliza su discurso a través de adjetivos y otras expresiones que dejan ver su punto de vista sobre el asunto.
- Cita -directa o indirectamente- la palabra de referentes acreditados en la materia.
- Refiere la fuente de referencia (bibliografía).

2.8. Discursos, discursos del saber, comunidades de discurso

En toda sociedad existe una gran diversidad de lenguajes y prácticas significantes que por su recurrencia se pueden reproducir, reconocer y analizar. Conversaciones que circulan entre la sociedad civil, notas de opinión, comentarios de usuarios en redes sociales, publicidades, alocuciones de actores políticos, de comunidades religiosas, jurídicas, científicas, artísticas, relatos literarios, cinematográficos, de la vida cotidiana o de las distintas esferas de la actividad social, referidos a cualquiera sea la temática, son formas de asignar inteligibilidad a los fenómenos sociales y de expresarlos. A estas configuraciones significantes (constituidas por diversos lenguajes, incluso no verbales) las llamamos, genéricamente, discursos. Son maneras de conocer y significar el mundo propias de un estado de la sociedad, que determinan lo que es enunciable o decible (Angenot, 1989). Los discursos son producidos en determinada época y la trascienden y por lo tanto son históricos, es decir, espacio-temporalmente localizables porque las condiciones en las que fueron producidos y reconocidos dejaron en ellos sus huellas (Verón, 1993). Cargados de historia, tradiciones, mitologías, atravesados por valoraciones morales, ideológicas, económicas, subjetivas, conviven y se enfrentan, se afirman y derriban, pugnan por su hegemonía. La realidad no es un discurso, pero se torna inteligible como discurso. Un sujeto estudiante-universitario adopta frente a ellos una posición reflexiva y crítica, no está meramente inmerso en ellos.

Frente a la pluralidad de discursos sociales, los discursos del saber tienen su propia identidad y sus propias reglas. En relación con esto, existen distintas concepciones del discurso científico, algunas lo ven como productor de un saber objetivo e inobjetable y otras, como un discurso en el que el sujeto participa activamente produciendo su propia –y apropiada- visión. Así lo expresa García Negroni (2011) en el siguiente extracto de su prólogo a su libro, Los discursos del saber:

> Existen, en efecto, actualmente numerosos estudios que, desde perspectivas contrastivas tanto disciplinares como lingüísticas, se centran en las propiedades discursivas, retóricas y textuales del texto científico, entendido este como un escrito dirigido a una comunidad de pares, reconocido por ella y destinado a la producción de un saber en un campo disciplinar determinado.
>
> (…) (E)sa supuesta objetividad y esa pretendida impersonalidad del discurso científico, que presuponen que el fin primordial de estos textos es informar saberes de manera transparente, aséptica y verdadera, se apoyan a la vez sobre una visión referencialista y comunicacional del lenguaje y sobre una concepción de un sujeto único y dueño absoluto de su discurso. Por nuestra parte, nos alejamos de la creencia según la cual la voz de la ciencia, cuya tarea sería registrar hechos científicos, podría ser neutral y objetiva. Asimismo, y siguiendo a Ducrot (1984), consideramos que el autor de un enunciado no se expresa nunca directamente en él, sino que lo hace poniendo en escena distintas voces o puntos de vista discursivos respecto de los cuales señala su posicionamiento. En otras palabras, sostenemos que cuando un sujeto habla o escribe exhibe, en su enunciado, inevitablemente, uno o más puntos de vista y, al mismo tiempo, marca su actitud –de identificación, rechazo, aceptación, distancia, etcétera- frente a ellos. Desde esta perspectiva, y en la medida en que los puntos de vista vehiculizados en el enunciado evocan otras voces con las que ellos dialogan y orientan hacia ciertos discursos, alejándolo de otros, el lenguaje es también básicamente dialógico y argumentativo. En suma, afirmamos que polifonía, dialogismo y argumentación son dimensiones constitutivas e indisociables del uso mismo del lenguaje y que el locutor-autor del discurso científico-académico (incluso el de las llamadas "ciencias duras") deja huellas de su presencia en su discurso, el que por lo tanto no es ni monológico ni neutro.
>
> (García Negroni, María Marta (2011), *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, pg 15-17).

Actividad 26

Establezca la diferencia entre la noción general de 'discurso' y la específica 'discurso científico' en un texto académico coherente y cohesivo (de aproximadamente 30 y 45 líneas). Para realizar la tarea

26.a. Inserte un fragmento reformulado del texto de García Negroni (2011) que acaba de leer.

26.b. Integre como cita textual, el siguiente fragmento de una entrevista a Marc Angenot publicado en el diario Página 12:

–¿Qué es para usted "el discurso social"?

– Me refiero a todo lo dicho y escrito en una sociedad determinada. Por supuesto, no se puede estudiar eso pretendiendo acceder a "todo" en un sentido literal. Lo que hay que hacer es desentrañar las reglas, los esquemas cognitivos, las normas que no son explícitamente reconocidas

(Facundo García (2010), Entrevista a Marc Angenot "Marc Angenot y su libro *El discurso social. Una era de hegemonías dinámicas"*, Página/12, 12 de octubre de 2010).

26.c. Redacte un párrafo introductorio y uno conclusivo.

26.d. Elija un título que resuma su presentación.

Actividad 27

Las comunidades discursivas se distinguen unas de otras sea por abordar objetos diferentes o bien, por abordar el mismo objeto bajo diferentes perspectivas. Eso da lugar a prácticas distintas (métodos de investigación, marcos conceptuales, formas de legitimación). Según lo expuesto, la lectura y escritura científico-académicas no son iguales a la lectura y escritura de discursos periodísticos, publicitarios, políticos, cotidianos, literarios, etc.

- Usted ha sido convocado para participar en el próximo número de una revista especializada en alfabetización académica. Ya es un experto en el tema: ha leído a varios autores que son refe-

rentes en la materia. Prepare su abstract o resumen tomando en cuenta sus lecturas, apuntes, clases didácticas y los diálogos desarrollados en el curso. Su objetivo es caracterizar el tipo de lectura y escritura propias de la comunidad académica.

2.8.1. El resumen como herramienta de estudio

Como género conceptual didáctico, resulta una herramienta básica para mejorar la comprensión lectora y la producción de textos escritos complejos. Ejemplos de resumen son los abstracts que encabezan artículos especializados, las reseñas de libros, filmes, discos, etc.; los apuntes tomados de una clase o un texto. Desde el punto de vista de la lectura, el resumen es la mejor prueba de comprensión de los contenidos globales del texto. Desde el punto de vista de la escritura, un resumen es una reformulación que tiene como fin reducir un texto dado a una unidad menor.

El resumen es una herramienta de estudio muy valiosa a la hora de preparar presentaciones orales y escritas como exámenes parciales o finales, monografías, informes y otros géneros que implican la confrontación de diversas fuentes de lectura.

Vale aclarar, que resumir no es cortar y pegar. Tampoco es una mera reducción icónica (semejante) del original sino que antes bien, está orientado por un propósito argumentativo particular.

Los procedimientos u operaciones resuntivas (macrorreglas asociadas a operaciones semio-cognitivas) son cuatro: selección, omisión, generalización e integración.

1) **Selección** de los tramos más relevantes del texto fuente. La relevancia está dada por la situación retórica, es decir, el tema, objetivo, género, etc.
2) **Omisión** de la información no esencial o irrelevante.
3) **Generalización** o abstracción de los conceptos o proposiciones particulares y específicos en unidades más amplias integradoras (por ej. uso de hiperónimos).

   Integración de las distintas informaciones en un concepto o proposición englobante. Por ejemplo, la operación de titulado o subtitulado es una operación de integración. Desde ya que esto supone la formulación de un juicio u opinión (implícita o explícita) sobre el tema.

Actividad 28

28.a. El siguiente texto de Dominique Maingueneau (2001: 41-46) “Discurso, enunciado, texto” que aportó la Profesora Adriana Speranza, titular de la asignatura Lingüística de la Licenciatura de Comunicación Social de la UNM, desarrolla una exposición explicativa de la noción de discurso. Realice por sí solo una **lectura de escaneo** con el fin de observar su superestructura y macroestructura y luego, con el acompañamiento del docente-tallerista, proceda a una **lectura analítica** (cfr. Actividad 8.a, Tipos de lectura.).

28.b. El concepto de ‘discurso’, de indudable importancia para nuestra materia, sorprendentemente, falta en el glosario. Frente a esta situación, le han pedido a Ud. su colaboración para completar tal definición. Redacte una definición de ‘discurso’ a partir del resumen del texto de Maingueneau. Si analiza la estructura del texto verá que está tan bien organizada que facilitará su labor.

DISCURSO, ENUNCIADO, TEXTO

LA NOCION DE DISCURSO

Desde el comienzo de este libro nos enfrentamos no con el lenguaje ni con la lengua, sino con lo que se llama el discurso. ¿Qué hay que entender con esto?

Los usos habituales

En el uso corriente se habla de «discurso» para enunciados solemnes («el presidente dio un discurso»), o peyorativamente para palabras en consecuencias («todo eso son discursos»). Este término también puede designar cualquier uso restringido de la lengua: «el discurso islamista», «el discurso político», «el discurso de la administración», «el discurso polémico», «el discurso de los jóvenes»… En este uso, «discurso» es constantemente ambiguo porque puede designar tanto el sistema que permite producir un conjunto de textos como ese mismo conjunto, el «discurso comunista» es tanto el conjunto de los textos producidos por los comunistas como el sistema que permite producirlos, a ellos y a otros textos calificados de comunistas.

Cierta cantidad de locutores también conocen una distinción que proviene de la lingüística, aquella entre «discurso» y «relato» («historia»). Esta distinción tomada de Émile Benveniste, en efecto, está ampliamente extendida en la enseñanza secundaria. Ella opone un tipo de enunciación anclada en la situación de enunciación (por ejemplo, «Vendrás mañana») a otra, cortada de la situación de enunciación (por ejemplo «Cesar atacó a los enemigos y los puso en desbandada»).

En las ciencias del lenguaje

En la actualidad vemos proliferar el término «discurso» en las ciencias del lenguaje. Se emplea tanto en singular («el campo del discurso», «el análisis del discurso»…) como en plural («todos los discursos son particulares», «los discursos se inscriben en contestos»), según se refiera a la actividad verbal en general o a cada acontecimiento de habla.

Esta noción de «discurso» es muy utilizada porque es el síntoma de una modificación en nuestra manera de concebir el lenguaje. En una gran medida, esta modificación resulta de la influencia de diversas corrientes de las ciencias humanas que a menudo se agrupan bajo la etiqueta de pragmática. Más que una doctrina, en efecto, la pragmática constituye cierta manera de captar la comunicación verbal. Al utilizar el término «discurso» implícitamente se remite a ese modo de captación. Aquí tenemos algunos rasgos esenciales.

El discurso es una organización más allá de la frase

Esto no significa que todo discurso se manifiesta por series de palabras que son necesariamente de tamaño superior a la frase, sino que moviliza estructuras de otro orden que las de la frase. Un proverbio o una prohibición como «No fumar» son discursos, forman una unidad completa aunque no estén constituidos más que de una frase única. Los discursos, en la medida en que son unidades transfrásticas, están sometidos a reglas de organización en vigor en un grupo social determinado: reglas que gobiernan un relato, un dialogo, una argumentación…, reglas que remiten al plano de texto (una gacetilla no se deja recortar como una disertación o una instrucción de uso…), a la longitud del enunciado, etcétera.

El discurso está orientado

Esta «orientado» no solo porque está concebido en función de un objetivo del locutor, sino también porque se desarrolla en el tiempo, de manera lineal. El discurso, en efecto, se construye en función de un fin, se supone que va a alguna parte. Pero puede desviarse a mitad de camino (digresiones…), volver a su dirección inicial, cambiar de juego de anticipaciones («vamos a ver que…», «volveré sobre esto»…) o de retornos («o más bien…», « tendría que haber dicho…»); todo esto constituye un verdadero «guiado» de su habla por el locutor. Obsérvese que los comentarios del locutor sobre su propia habla se deslizan a lo largo del texto, aunque no estén ubicados en el mismo nivel: «Paul, si se puede decir, no tiene ni donde caerse muerto», Rosalie (¡qué nombre!) ama a Alfred»… Aquí, los fragmentos en bastardilla remiten a lo que los rodea, mientras que aparecen insertados en la frase.

Este desarrollo lineal se despliega en condiciones diferentes según el enunciado esté sostenido por un solo enunciador que lo controla de cabo a rabo (enunciado monologal, por ejemplo, en un libro) o se inscriba en una interacción donde puede ser interrumpido o derivado en todo momento por el interlocutor (enunciado dialogal). En las situaciones de interacción oral, en efecto, constantemente ocurre que las palabras «se escapan», que haya que atraparlas, aclararlas, etc., en función de las reacciones del otro.

El discurso es una forma de acción

Hablar es una forma de acción sobre otro, y no solamente una representación del mundo. La problemática de los «actos del lenguaje» (o «actos de habla», o incluso «actos discursivos») desarrollada a partir de los años setenta por filósofos como J.L Austin (Quand direc´est faire, 1968), luego J.R. Searle (Actos de habla, 1969), mostró que todo enunciado constituye un acto (prometer, sugerir, afirmar, interrogar…) que apunta a modificar una situación. En un nivel superior, estos actos elementales se integran ellos mismos en discursos de un género determinado (un

folleto, una consulta médica, un telediario…) que apuntan a producir una modificación sobre los destinatarios. Más allá, la actividad verbal misma está en relación con las actividades no verbales.

El discurso es interactivo

Esta actividad verbal es de hecho una interactividad que compromete a dos personas, que están marcadas en los enunciados por el par de pronombres YO-TÚ. La manifestación más evidente de la interactividad es la interacción oral, la conversación, donde los dos locutores coordinan sus enunciados, enuncian en función de la actitud del otro e inmediatamente perciben el efecto que tienen sobre él sus palabras.

Pero al lado de las conversaciones existen numerosas formas de oralidad que no parecen muy «interactivas»; es el caso por ejemplo de un conferencista, de un animador de radio, etc. Esto es todavía más claro en el escrito, donde el destinatario ni siquiera está presente: ¿puede hablarse todavía de interactividad? Para algunos, la manera más sencilla de tener cualquier modo el principio de que el discurso es fundamentalmente interactivo sería considerar que el intercambio oral constituye el empleo «auténtico» del lenguaje y que las otras formas de enunciación son usos de alguna manera degradados del hablar. Pero nos parece preferible no confundir la interactividad fundamental del discurso con la interacción oral. Toda enunciación, incluso la producida sin la presencia de un destinatario, está de hecho tomada en una interactividad constitutiva (también se habla de dialogismo), es un intercambio, explícito o implícito, con otros enunciadores, virtuales o reales, siempre supone la presencia de otra instancia de enunciación a la cual se dirige el enunciador y respecto de la cual construye su propio discurso. En esta perspectiva, la conversación no es considerada como el discurso por excelencia, sino solamente como uno de los modos de manifestación – aunque sin duda alguna el más importante – de la actividad fundamental del discurso.

Si se admite que el discurso es interactivo, que moviliza por lo menos a dos personas, se vuelve difícil llamar «destinatario» al interlocutor, porque se tiene la impresión de que la enunciación va en sentido único, que no es más que la expresión de pensamiento de un locutor que se dirige a un destinatario pasivo. Por eso, siguiendo en esto al lingüista Antoine Culioli, no hablaremos ya de «destinatario» sino de co-enunciador. Empleado en plural y sin guion, co-enunciadores designará a los dos intervinientes en el discurso.

El discurso está contextualizado

No se dirá que el discurso interviene en un contexto, como si el contexto no fuera sino un marco, un decorado; de hecho, solo hay discurso contextualizado. Sabemos que no se puede asignar verdaderamente un sentido a un enunciado fuera de contexto; el «mismo» enunciado en dos lugares distintos corresponde a dos discursos distintos. Además, el discurso contribuye a definir su contexto, que puede modificar en el curso de la enunciación. Por ejemplo, dos co-enunciadores pueden conversar de igual a igual, de amigo a amigo, y tras haber conversado algunos minutos establecer entre ellos nuevas relaciones (uno de los dos puede adoptar el estatus de médico, el otro de paciente, etcétera).

El discurso es asumido por un sujeto

El discurso no es discurso a menos que sea remitido a un sujeto, un YO, que a la vez se plantea como fuente de localizaciones personales, temporales, espaciales e indica que actitud adopta respecto de lo que dice y de su co-enunciador (fenómeno de «modalización»). En particular indica quien es el responsable de lo que dice: un enunciado muy elemental como «Llueve» es planteado como verdadero por el enunciador, que se da por su responsable, el garante de su verdad. Pero este enunciador habría podido modular su grado de adhesión («Tal vez llueva»), atribuir la responsabilidad a algún otro («Según Paul, llueve»), comentar sus propias palabras («francamente, llueve»), etc. Hasta podría mostrar al co-enunciador que solo finge asumirlo (caso de las enunciaciones irónicas).

El discurso es regido por normas

Como vimos a propósito de las leyes del discurso, la actividad verbal se inscribe en una vasta

institución de habla: como todo comportamiento, está regido por normas. Cada acto de lenguaje implica a su vez normas particulares; un acto tan sencillo en apariencia como la pregunta, por ejemplo, implica que el locutor ignora la respuesta, que esta respuesta tiene algún interés para él, que cree que su co-enunciador puede darla… Mas fundamentalmente, todo acto de enunciación no puede plantearse sin justificar de una u otra manera su derecho a presentarse tal y como se presenta. Trabajo de legitimación que es indisociable del ejercicio del habla.

El discurso está tomado en un interdiscurso

El discurso solo adquiere sentido en el interior de un universo de otros discursos a través del cual debe abrirse camino. Para interpretar el mejor enunciado hay que ponerlo en relación con toda clase de otros enunciados, que uno comenta, parodia, cita… Cada género discursivo tiene su manera de gestionar la multiplicidad de las relaciones interdiscursivas: un manual de filosofía no cita de la misma manera y con las mismas fuentes que un animador de venta promocional… El solo hecho de ordenar un discurso en un género (la conferencia, el telediario…) implica que se lo ponga en relación con el conjunto ilimitado de los otros discursos del mismo género.

(fragm. de Maingueneau, Dominique (2009), “Discurso, enunciado, texto” en *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión).

Actividad 29

Además del resumen convencional, hay otras modalidades resuntivas, como por ejemplo la reseña, el cuadro sinóptico y el mapa conceptual. Para ilustrar estas formas genéricas, abajo puede leer un texto y su reformulación resuntiva.

29.a. Léalo atentamente y extraiga el tema en un enunciado o proposición que será el título de su mapa conceptual:

La argumentación es una actividad verbal que puede desempeñarse oral o en forma escrita. Es también una actividad social: en el avance argumentativo, uno se dirige por definición hacia los otros. Además, la argumentación en una actividad racional que se orienta a defender un punto de vista de tal modo que se vuelva aceptable a un crítico que toma una actitud razonable. A través del desarrollo argumentativo, el hablante o escritor comienza a partir de la –correcta o incorrecta- suposición que hay una diferencia de opinión entre la propia y la del oyente o lector. Adelantando proposiciones que deben justificar el punto de vista con relación a un asunto, el hablante o escritor trata de convencer al oyente o al lector de la aceptabilidad de este punto de vista. La siguiente definición de argumentación combina estas diferentes características:

La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista.

(Van Eemeren, Grootendorst y Henkeman (2006), *Argumentación*; Buenos Aires, Biblos).

29.b. Diseñe un mapa conceptual siguiendo las instrucciones que se indican a continuación:

Para hacer el mapa conceptual

a) Lea en el glosario la definición correspondiente.
b) Identifique los conceptos claves del texto y anótelos en una lista.
c) Ordénelos en una hoja de manera que los particulares se deduzcan de los generales, en un orden decreciente de generalidad.
d) Con ese fin, ubique los más abarcadores en primer lugar, en la parte superior y luego ubique los siguientes, incluidos por los primeros.

e) Anote también las palabras que relacionen unos conceptos con otros.

f) Inscriba los conceptos más generales (mayúscula) en un recuadro para distinguirlos de las palabras de enlace (minúsculas).

g) Conecte los conceptos entre sí con líneas y articule unos con otros a través de las palabras de enlace, de manera de formar proposiciones.

h) Puede ver un ejemplo de mapa conceptual en la actividad 35.

Actividad 30

Ya está pronta a salir una reedición de este cuadernillo y le han solicitado que lo reseñe. Escriba una reseña (500 palabras) en la que presente el texto para uno de los siguientes medios:

a) La revista del centro de estudiantes de la UNM

b) Un blog especializado en lecto-escritura

c) El suplemento cultural de Página 12

- La reseña, como el resumen, es un texto vicario: depende del texto reseñado, que es su fuente. Pero a diferencia del resumen, el objetivo de una reseña no es reducir el texto de partida sino describirlo y expresar un comentario valorativo acerca de él. Su objetivo es divulgar nuevos saberes o hacer una nueva lectura sobre un texto determinado.

-Esta actividad se sugiere como **Trabajo Integrador Final.**

2.8.2. El apunte como género académico didáctico

El apunte es un texto tomado de la transcripción ya sea de una fuente escrita o bien, de la palabra oral, generalmente, de un docente y de fuentes secundarias (pizarrón, diapositivas, pantallas, programas de presentación como *PowerPoint* u otros). Su objetivo es duplicar el contenido de la fuente y fijarlo por escrito para conservarlo con fines de estudio. El escritor del apunte recoge las ideas consideradas relevantes e intenta unificarlas bajo determinados rótulos o títulos en busca de criterios de orden temático. En cuanto al desarrollo verbal, se caracteriza por la economía de recursos (austeridad léxica, síntesis, abreviaturas, fragmentación, enunciados inconclusos). Presenta una escritura icónico-indicial, lo que resulta observable en su despliegue a la vez verbal (toma de notas), visual (imágenes, expresiones icónico-verbales) y espacial (señales, llamadas, enlaces). En el aspecto gráfico, es un texto enriquecido por marcas gráficas (ilustraciones, esquemas, distribución gráfica de la información; índices de relevancia como recuadros, subrayados, mayúsculas, cambios tipográficos, color, signos de exclamación y otro tipo de resaltados; señales como flechas, asteriscos y llamadas de atención; marcadores de orden como números, viñetas, guiones, etc.). En el caso de apuntes de clase, requiere una escucha muy especial: el profesor no dicta, si repite, si complementa su desarrollo oral con anotaciones en el pizarrón (mención de fuentes, diagramas, etc.), eso indica que está enfatizando que algo es importante y debe ser recogido también en el apunte.

Dado que la escritura es un proceso asociado a operaciones (meta)cognitivas que en su ausencia no se desarrollarían, la fotografía del pizarrón que el profesor escribe o de la diapositiva que proyecta NO sustituyen la elaboración que produce la toma de apuntes.

Tal como lo describen Arnoux, Di Stefano y Pereyra, el apunte es otra forma del resumen:

> Dentro del campo de las paráfrasis reductoras, donde se incluyen los distintos géneros que resumen el texto, el apunte se caracteriza por el bajo índice de reformulación, a diferencia de, por ejemplo, el resumen escolar, que exige cambios léxicos y sintácticos importantes porque no solo debe reducir la información sino también construir un texto autónomo. En el apunte, que tiende al esquematismo, predominan las operaciones de borrado y las sustituciones tanto de tipo gramatical –remplazar un verbo conjugado por un infinitivo, nominalizar- como las realizadas a partir de signos gráficos (“–”, “-> ” “≠”, “►”) acompañadas o no por la disposición en el blanco de la página (Arnoux, Di Stefano y Pereyra 2011: 162).

2.8.3. Caracterización del parcial como género académico-didáctico

Desde el punto de vista discursivo, el parcial es un género expositivo fundamentalmente explicativo-argumentativo (aunque admite otras secuencias) basado en la lectura y confrontación de textos provenientes de un corpus bibliográfico dado con anticipación. Se realiza a través de una exposición oral o un trabajo de escritura que puede ser inmediata (áulica, en la modalidad presencial) o planificada y en un contexto diferido al del aula (en la modalidad domiciliaria). También admite las modalidades individual o grupal y escrita u oral. El tipo de contrato enunciativo que plantea el examen parcial es un diálogo asimétrico entre de dos interlocutores co-presentes (profesor y estudiante) donde uno pregunta y el otro es compelido a responder. Dicha interacción exige mucho control, dada la inmediatez de la información que se trasmite. Al igual que el examen final oral, son habituales los pedidos de rectificación, reformulación de conceptos, aclaración de puntos oscuros, especificación de contenidos temáticos, justificación, etc.

Por lo expuesto, es preciso conocer con antelación los contenidos y criterios de evaluación y hacer una lectura de estudio planificada y cuidadosa de los materiales.

2.8.3.1. La estructura del género parcial

Consiste en secuencias de preguntas o consignas y respuestas. El mecanismo pregunta–respuesta está regulado por enunciados de carácter instruccional (ver Secuencias textuales en Mod. II- sección 2.5. de este cuadernillo).

Pregunta / consigna: su finalidad es orientar la puesta en texto de los conocimientos adquiridos. Se expresa a través de determinados verbos propositivos que apuntan a operaciones cognitivas específicas (defina, explique, ejemplifique, describa, resuma, identifique, especifique, aclare, enumere, clasifique, distinga, compare, confronte, justifique, etc.).

Respuestas: El estudiante debe dominar las estrategias para desarrollar las operaciones indicadas por la consigna o pregunta. En la respuesta predominan las secuencias de tipo explicativo y argumentativo. Otras secuencias (descriptiva, narrativa) pueden estar al servicio de las anteriores.

Es muy importante que el estudiante observe qué acciones específicas se le solicitan. Si no focaliza y "se va por las ramas" (digresión), si abusa de la síntesis, si en lugar de definir da un ejemplo, en lugar de explicar, describe, en lugar de justificar, resume, no estará demostrando un dominio adecuado del saber adquirido.

La estructura básica de la respuesta de parcial sigue el modelo de los textos académicos expositivos: Introducción (presentación del tema, contextualización), Desarrollo (expositivo explicativo, argumentativo) y Conclusión (conceptualización final o cierre argumentativo. Implica la integración de los puntos principales volcados previamente).

El parcial enfrenta al estudiante al desafío de desplegar los siguientes procesos **(meta)cognitivos**:

- Entre los más simples:
- Reconsiderar lo leído y lo escrito (lectura y escritura críticas)
- Dar inteligibilidad a lo escrito organizando los recursos paratextuales (espacialización, puesta en párrafo, numeración, viñetas, subtítulos, etc.).
- Identificar, distinguir, comparar conceptos, definirlos, especificarlos, aclararlos, parafrasearlos, desambiguarlos.
- Agregar información adicional pertinente (aclaraciones, reformulaciones).
- Resumir, ejemplificar, ilustrar, describir.
- Comentar sin que esto implique una irrupción inadecuada de la subjetividad.

Y entre los más complejos:

- Activar estrategias inferenciales y conocimientos colaterales.
- No sólo informar sino explicar y justificar debidamente las aserciones vertidas.
- Hacer reformulaciones con fines explicativos y argumentativos.
- Contextualizar el tema en el marco de una teoría, de una situación histórica, política, social, etc.
- Generalizar, categorizar, clasificar, jerarquizar, realizar seriaciones
- Relacionar y contrastar.
- Problematizar o simplificar.
- Establecer relaciones de causalidad y consecuencia.

Si estas condiciones se cumplen podemos concluir que el parcial es un género destinado no sólo

a evaluar el conocimiento, sino a promover los procesos de “transformación del conocimiento” (Scardamalia y Bereiter: 1992), esto es, el desarrollo de recursos para reelaborar, reorganizar y resignificar las diferentes fuentes consultadas y de este modo, favorecer la comprensión y la memoria a largo plazo.

Actividad 31

Simulacro de parcial. La actividad se desarrollará a partir de una consigna dada por el docente. Se sugieren las siguientes consignas[6]:

Consigna a. Explique la visión de Pierre Bourdieu sobre la eficacia simbólica de las palabras (cfr. Actividad 8 del Módulo I). Esta actividad tiene como fin fomentar la flexibilidad para retomar contenidos o lecturas previas. Para responder es preciso volver al texto de Pierre Bourdieu y hacer una lectura de estudio con el fin de preparar una respuesta de parcial.

Consigna b. Defina qué es un ‘género discursivo’ (cfr. Módulo 2, 2.1 y 2.2.). Distinga dicha noción de la de ‘comunidad de discurso’ y explique cuál es la relación que mantienen entre sí. Remita a los autores de referencia. Dé dos ejemplos originales.

Consigna c. Defina el concepto de ‘ciudad’ (cfr Actividad 10 y 12 del Módulo I) según la propuesta de Sztulwark, Pablo S/D. No olvide atribuir correctamente la autoría cuando corresponda.

Actividad 32

La identificación y control de las distintas secuencias textuales y la capacidad de orientarlas a fines expositivos explicativos y argumentativos es una de las disposiciones más importantes a implementar a la hora de producir discursos destinados a demostrar conocimientos adquiridos. A continuación, algunos casos ilustrativos.

32.a. Identifique cuál es la secuencia textual dominante los textos que figuran a continuación.

32.b. Justifique su respuesta aportando fundamentos teóricos y remitiendo al texto.

32.c. Mencione, al menos dos estrategias discursivas propias de dicho tipo textual.

1. Desarrolle la doctrina rousseauniana de la voluntad general y el teorema de posibilidad de Arrow.

Teniendo en cuenta que el objetivo del presente trabajo no es analizar vida y obra de Rousseau, recopilé las ideas principales del filósofo, las cuales a mi entender correspondían a los fines de la consigna. En resumidas cuentas, señala que, en la antigüedad, los hombres concurrían voluntariamente a la Asamblea a fin de debatir, entre todos y para todos, las cuestiones de la vida social; los hombres cedían sus preferencias para el bien común, se firmaban pactos en condiciones igualitarias donde cada uno se entregaba por el bien de toda la comunidad. Es allí donde surge la idea de voluntad general que más adelante explicaré, la cual invita a renunciar a los intereses propios en beneficio de la colectividad.

2. ¿Qué son las representaciones sociales y creencias?

Representaciones sociales (1) y creencias: campo de las representaciones simbólicas subjetivas, que sostienen posicionamientos subjetivos y atraviesan las prácticas y los discursos de los individuos. Producciones simbólicas subjetivas que dan lugar a los entramados significantes que le permiten al hombre comprender su cotidianidad.

Retomando a Grize (1990) podemos hablar de estas representaciones sociales como la manera en que los individuos teorizan las experiencias que conocen al hablar de ellas, lo que los conduce a construir la realidad. Estas representaciones proceden de tres lugares de determinaciones sociales: 1) el lugar de la ideología (reenvío de los discursos circulantes en una época dada), 2) el lugar de las matrices culturales (memoria colectiva, historia) y 3) el lugar de las prácticas (lo vivido por el sujeto, su cuerpo, espacio y tiempo). Los individuos se mueven entre representaciones sociales que conllevan marcos de referencia que le permiten distinguir, clasificar, seleccionar e interpretar nueva información. Es a este respecto que se considera al sujeto como productor y, a la vez, producto de la realidad. Este individuo es quien utiliza las representaciones sociales para interpretar y tamizar la realidad.

6 El docente-tallerista puede, eventualmente modificar la consigna

(1) La noción de representación social fue acuñada por S. Moscovici (1973,1984) en el campo de la sociología y pronto fue adoptada por la psicología social

3.Explicar qué es la dialéctica y justificar por qué Shopenhauer sostiene que es un órgano de la maldad humana.

Shopehnauer sostiene que la dialéctica es un órgano de maldad humana porque dice que sirve al hombre para mentir, para tener razón de cualquier forma, para invalidar la tesis del oponente y que acepten mi propio argumento, dejando de lado el concepto de verdad.

Shopenhauer dice que la dialéctica es lo mismo que la erística, que es el arte de tener razón. La relaciona con los sofistas, dice que ésta no busca la verdad sino solamente tener razón.

Shopenhauer toma conceptos de Kant y Hegel para formular el concepto de dialéctica. Kant decía que en un mismo hecho podría haber dos puntos de vista diferentes, uno negativo y uno positivo. O sea que una tesis tenía siempre su antítesis y que la dialéctica era la encargada de resolver este hecho. Y Hegel decía que toda tesis tenía su antítesis y una síntesis.

A partir de estos conceptos, Shopenhauer formula su propio concepto de dialéctica, del cual tiene una visión negativa porque es precisamente un órgano de maldad que sirve para mentir y no busca la verdad.

Actividad 33

A continuación, vamos a observar otras respuestas de parcial para poner en común en el curso y advertir errores comunes y aciertos.

1.

Pregunta: "¿Qué es un acontecimiento? Ejemplifique.

Respuesta:

ACONTECIMIENTO: hecho o suceso histórico que se presenta de manera única, posee un carácter poco común y de gran importancia social.

Badiou señala que "Un acontecimiento es siempre localizable", esto significa, en primer lugar, que ningún acontecimiento concierne, de manera inmediata, a la situación en su conjunto.

"El acontecimiento es un hecho o una suma de hechos que no son naturales ni neutrales y que tiene una ubicación histórica pero que no puede ser calculado ni es previsible". (Badiou, 2004: 6)

Ejemplos: la asunción de Jorge Bergoglio como el Papa Francisco, primer Papa argentino y latinoamericano; la vuelta a la democracia en Argentina en el año 1983 cuando asume Raúl Alfonsín como presidente de la nación.

2.

Pregunta: ¿Qué es un ensayo?

Respuesta: Una de las características del ensayo sea el estar dirigido a lectores especializados, es llegar al mayor número posible de lectores. (...) Puede estar dirigido a lectores no especializados pero con cultura suficiente para interpretarlo.

3.

Consigna: Elabore un texto de alrededor de 600 palabras en el que explique y vincule los conceptos de comunidad discursiva, género discursivo y discurso. Incorpore la correspondiente bibliografía e incluya al menos un ejemplo extraído de ella.

Respuesta: El término discurso tiene muchas acepciones. Según la RAE, una de las tantas definiciones del concepto es: Serie de las palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o siente. Sin embargo, desde la perspectiva que nos interesa en la materia, el discurso se lo entiende como: "La articulación de un texto y un lugar social, es decir que su objeto no es ni la

organización textual ni la situación de comunicación, sino aquello que los anuda a través de un modo de enunciación". De este modo, entender un texto como discurso implica tener en cuenta una serie de normas, como se mencionó en el punto anterior, las cuales establecen entre otras cosas, quién puede decir qué, a quién y para qué. Estas normas discursivas constituyen el discurso, le otorgan identidad, se ligan al modo en que el que habla se presenta y se dirige a su destinatario.

La palabra discurso tiene una acepción más amplia y una más restringida. En un sentido amplio se refiere a ámbitos con normas y valores generales de comportamiento social, y entonces se distinguen discursos como por ejemplo el académico, el literario o el político. En un sentido más restringido, puede aplicarse el término a posicionamientos que constituye identidad ideológica, como el discurso positivista o el peronista (1).

(1) Nogueira Silvia (coord.), (2015) Vocabulario de lectura y escritura en el nivel superior (material experimental de cátedra), Buenos Aires, p.18.

2.8.4. PowerPoint como género académico didáctico

El PowerPoint[7] es definido por algunos autores como un género discursivo epitextual, es decir, un elemento que acompaña al texto, en este caso, a un discurso oral (clase didáctica, conferencia, ponencia, catálogo de productos y servicios, exposiciones orales de proyectos, resultados de informes, etc.). Este género depende de la situación de comunicación ya que está subordinado a la exposición oral en el momento mismo en que esta se produce. El objetivo del mismo es establecer un contacto visual que fortalezca el grado de compromiso de la audiencia con la escucha y lograr así una mayor comprensión (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2008). Por eso tiene un uso privilegiado dentro de los géneros discursivos académico-didácticos.

La estructura del PowerPoint se realiza a partir de la secuencia expositiva explicativa o la argumentativa, organizada a partir de una serie de diapositivas. En algunos casos, puede predominar la secuencia argumentativa (por ejemplo, en la ponencia) y en otros, la explicativa (por ejemplo, en la clase didáctica). En general, está encabezado por una carátula con los datos del autor y su filiación institucional, el título u objeto de la exposición y un índice con el desarrollo del tema. Luego, presenta una introducción, el desarrollo y, por último, la conclusión. Es frecuente, asimismo, en el cierre de la presentación PowerPoint, la presencia de un agradecimiento a la audiencia o saludo final.

Respecto de los recursos que se utilizan, hay un uso privilegiado de recursos visuales. Efectivamente, junto a las citas o tramos textuales, se destaca la inclusión de gráficos, ejemplos visuales, punteos, imágenes, cuadros sinópticos, viñetas, animaciones, marcos, entre otros. En el caso de lo verbal, se destacan las abreviaturas, el tamaño y tipo de letra, el color, el resaltado y las negritas.

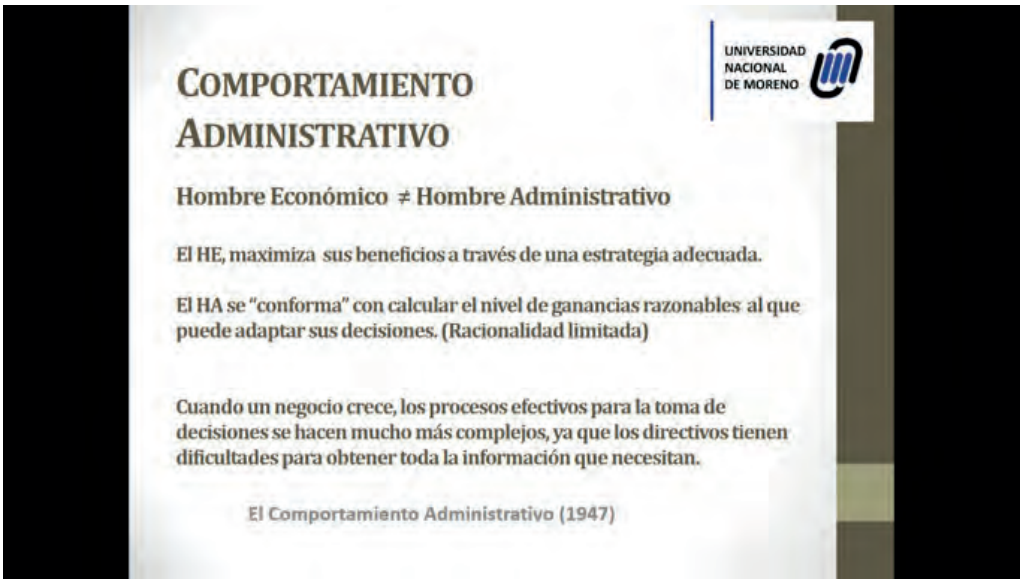
Con todo, este género discursivo es complementario de la exposición oral. Y si bien prevalece lo visual, el valor de la escritura como orden productor de sentido es irreemplazable, fundamentalmente, en los PowerPoint académicos y didácticos. Los PowerPoint empresariales, en cambio, están más ligados a la dimensión icónica. Incluyen metáforas visuales e ilustraciones, en la mayoría de los casos vinculadas a la lógica del mundo de la publicidad y el marketing.

Finalmente, el PowerPoint académico-didáctico construye un *ethos* de saber a partir del uso de vocabulario científico, de la inclusión de citas textuales, la indicación de fuentes, entre otros recursos. También, es generoso con su audiencia, tanto en relación con el saber disciplinar, como en los facilitadores que considera para hacer más amigable la escucha y la comprensión. Asimismo, retoma el uso de tecnología informática como valor positivo, configurando de este modo un *ethos* actualizado y tecnológico (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2008).

Actividad 34

A partir de la siguiente diapositiva, construya un texto en el que explique las diferencias entre el Hombre administrativo y el Hombre económico y culmine en una conclusión. Incluya conectores y marcadores discursivos en su exposición.

7 PowerPoint es el nombre del programa desarrollado por Microsoft. Sin embargo, la marca ha quedado como designación del producto.


UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO
COMPORTAMIENTO ADMINISTRATIVO
Hombre Económico ≠ Hombre Administrativo
El HE, maximiza sus beneficios a través de una estrategia adecuada.
El HA se "conforma" con calcular el nivel de ganancias razonables al que puede adaptar sus decisiones. (Racionalidad limitada)
Cuando un negocio crece, los procesos efectivos para la toma de decisiones se hacen mucho más complejos, ya que los directivos tienen dificultades para obtener toda la información que necesitan.
El Comportamiento Administrativo (1947)

Actividad 35

a) Transforme la información de la siguiente diapositiva en un enunciado referido indirecto.

b) Desarrolle en un párrafo, a partir del contenido de la diapositiva, una presentación del autor adoptando las convenciones de un discurso académico escrito formal. A continuación, inserte la cita de autor en estilo directo, según normativa (cfr. 3.6 y ss.).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO
ESCUELA MODERNA
HENRY MINTZBERG
(1939-)
El trabajo de un gerente no es ordenado, enfocado ni lineal. Implica un manejo de situaciones caóticas, imprevisibles y desordenadas, donde no es fácil distinguir lo trivial de lo esencial
Diseño de Organizaciones Eficientes (1983)

Actividad 36

Realice un Power Point para acompañar su exposición oral de un texto del corpus para el Informe final del curso. Exponga oralmente y presenten su Power Point al resto de la clase según las indicaciones del docente. La actividad puede hacerse de a dos, si los textos elegidos coinciden.

Estructura del Power Point:

1. Carátula (datos del autor, filiación institucional, título); 2. Introducción (presentación, delimitación y justificación del interés del tema; anticipación de los puntos principales o índice); 3, 4. Desarrollo de los sub-temas; 5. Cierre conclusivo (resumen de las ideas relevantes, contrastación entre los autores/perspectivas tratados); 6. Bibliografía.

2.8.5. La exposición oral formal de discursos académicos. Disposiciones y estrategias

La exposición oral formal es un género didáctico-académico destinado a generar, socializar y por lo común, a evaluar los conocimientos. A diferencia de la oralidad cotidiana, inherentemente simple, los géneros orales científicos y académicos corresponden a géneros secundarios, es decir que incluyen en su composición a los primarios y su estructura es más compleja. Por lo tanto, requieren planificación y a menudo también, apoyos visuales y gráficos que remedien la fugacidad de lo oral. Como se ve, la escritura vuelve a mostrarse como una aliada indispensable de la oralidad ya que en la etapa de planificación, además de ayudar a la comprensión, permite objetivar las ideas y reformularlas hasta alcanzar su mejor expresión. Y en la etapa de exposición, contribuye a visibilizar, fijar, organizar y jerarquizar la información.

2.8.5.1. Aspectos comunicacionales de la exposición oral formal

Las exposiciones orales en la comunidad científico-académica son una práctica oratoria que tiene como objetivos producir, divulgar y evaluar los conocimientos. Dado que estas operaciones ponen en juego la comprensión lectora y la comunicación de saberes, debemos tener en cuenta la adecuación del discurso oral a los componentes del contexto de la situación comunicativa. En relación con esto, es importante reconocer la situación de escucha. La escucha es una macro-habilidad apenas tenida en cuenta en distintos órdenes de la vida (Medina, 2013). Retomando a Cassany (2005), para desarrollar la escucha debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. La escucha en el marco de la situación comunicativa de una exposición oral en clase requiere de la atención por parte del oyente al tema; puede incluir la toma de notas de conceptos clave, la vinculación del tópico con ejemplos concretos, entre otras prácticas. En todas las situaciones comunicativas es necesario que los participantes colaboren en la construcción de un espacio que propicie el intercambio basado en la escucha activa. Es decir, una escucha interaccional, a partir de la observación de elementos paratextuales de la exposición, que puede a su vez, acudir a la toma de notas o preguntas posibles para socializar con posterioridad a la exposición. En ese sentido, es importante configurar la exposición teniendo en cuenta los destinatarios a los que se dirige la exposición, así como también su duración y los términos seleccionados.

Otro factor relevante para tener en cuenta es la presencia en las prácticas orales de elementos no verbales que intervienen en la construcción del sentido. Se conoce como código no verbal e involucra aspectos como: comunicación no verbal kinésica, que atiende a los movimientos del hablante (ademanes, gestos, postura); la proxémica, es decir, la distancia que asume el orador frente a sus oyentes y la manera de manejar los espacios de contacto; y el código paralingüístico que es el conjunto de elementos que acompañan la voz del orador (tonos, pausas, velocidad, ritmo) (Medina, 2013).

En línea con los elementos no verbales que intervienen en la construcción de sentido, es central tener en claro otros, también esenciales de la superestructura de los géneros expositivos orales. Prestar atención a estas variables propias de la situación comunicativa determinada en que se desarrolle la exposición oral ayuda a organizar los momentos de la exposición: tanto la presentación del tema, como los propósitos de la elección, el desarrollo de la explicación, la elección de los soportes escritos de apoyatura del discurso oral y la elaboración de un cierre que recupere la problematización inicial del tema.

2.8.5.2. *Ethos* y *pathos* en la Exposición Oral Formal

Dentro de un entorno universitario, la exposición oral formal puede dar cuenta de inscripciones propias de la lección oral. Debemos evitar la confusión entre estas prácticas que corresponden a niveles de formación diferentes y en consecuencia, a actitudes y posicionamientos diferentes del expositor y del auditor. En ese sentido, es clave el rol del docente como mediador de los espacios de poder que se negocian: en el nivel superior –y a diferencia de las prácticas de la escuela secundaria- la exposición oral formal anticipa el ejercicio de la toma de la palabra por parte del expositor experto. Del docente demanda la apertura actitudinal a esa negociación de circulación de la palabra, que si bien está en el lugar de evaluador no debe situar al expositor en la figura de aquel que va a rendir una prueba, no interrumpe, no censura. De lograr este balance entre los actores que entran en escena – expositor/res docente-, la divulgación del saber se podrá capitalizar simbólicamente.

Se debe tomar en cuenta, asimismo, que la exposición oral formal pone en escena un *ethos* **efectivo** o "real" (Bitonte, 2014: 72) que coincide con las características empíricas del orador, con datos tangibles

(en nuestro caso, si es estudiante, profesional de un área determinada, edad, carrera, especialidad en tal materia). Por su parte, el *ethos* **proyectivo** es el que el auditorio se figura a partir de los signos que tiene a su disposición. Es la identidad que el auditorio (en el caso de la exposición oral formal en la universidad, compañeros y docentes) construye a partir de las cualidades que el orador expresa, de datos que interpreta como indicios y en virtud de los cuales lo va a juzgar. Desde ese lugar, se analiza la configuración del *ethos* académico a través de elecciones léxicas puntuales y marcas discursivas que pueden ser interpretadas como signos de alguien que sabe y domina su discurso:

> (B)astardillas, comillas y glosas que acompañan lo que dice muestran que lo que dice puede estar atravesado por un meta-discurso con el que el locutor comenta la propia enunciación que está llevando a cabo y que, como consecuencia, permite brindar en espectáculo el *ethos* de alguien atento al propio decir y al de otros. Estos elementos (…) configuran una escena en la que la verdad no se presenta como la verdad de las cosas (García Negroni, 2011: 63-64).

El proceso mismo de configuración del *ethos* académico alude a hacer consciente las reglas del juego retórico implícitas en la exposición oral formal: pondrá en escena a un lector que construirá un punto de vista crítico para convencer a su auditorio y legitimar su dominio sobre el tema que presenta; de un divulgador del saber científico. Por otra parte, las dinámicas grupales exigirán un colectivo emocional en términos de solidaridad, respeto y compromiso con lo que su par expone. Demandará un *ethos* académico que, por transferencia, estará preparado para colaborar y cooperar en los casos en que las exigencias de la alocución así lo requieran. En este sentido, será preciso que el auditorio controle los comportamientos suscitados en la escena real de la exposición (pasiones como simpatía, admiración, benevolencia, menosprecio, envidia, confianza, temor, respeto así como también valoraciones asociadas a la seriedad, adecuación, reflexión, sencillez, etc.). Tal como lo señala Bitonte (2014: 71), el argumentador, el discurso y el auditorio son identidades siempre en refacción, siempre en tensión y construidas en la negociación de las respectivas distancias intersubjetivas (Meyer: 2004).

2.8.5.3. Primeros pasos en la preparación de la exposición oral formal

La exposición oral formal puede asumir dinámicas de presentación individuales o grupales. En función a la modalidad seleccionada se pondrán en situación distintos comportamientos de acompañamiento. El docente administrará, según cronograma, los tiempos y recursos pedagógicos destinados a la prosecución secuenciada de esta actividad.

Es importante comprender que cualquier práctica de exposición oral apela a la escritura previa de resúmenes, punteos, cuadros, láminas, diapositivas, que ordenen las descripciones y datos relevantes para el lector al que se dirige. Es fundamental que los estudiantes construyan su propio texto expositivo sobre la base de los discursos académicos estudiados. Deben trabajar con estrategias de lectura que habiliten la búsqueda en diversas fuentes, la selección de material pertinente y la extracción de datos precisos. Pueden apoyarse en géneros didácticos como los resúmenes, fichas, punteos. Se sugiere también la elaboración de un Plan textual anticipatorio de la exposición y la elección del formato de apoyatura de la exposición oral. Cualquier tipo de apoyatura como el diseño de láminas, filminas de Power Point, puede incluir imágenes, esquemas, cuadros que deben ser cuidadosamente elaborados para contribuir a los saberes que se exponen oralmente de manera que los oyentes puedan vincular lo que escuchan con el tratamiento visual del tema.

Se recomienda la realización de **actividades preparatorias** como: lecturas exploratorias, lecturas analíticas, lecturas de estudio; relevamiento de conceptos claves y su definición (la exposición debe contener una definición de las nociones de mayor interés relevadas en las lecturas previas; preparación de un plan de exposición; lecturas en voz alta; reformulaciones orales y escritas, preparación de notas o punteos de apoyo a la disertación oral; lecturas colectivas y corrección entre pares; ensayos o simulacros previos (dentro o fuera del aula); uso de herramientas informáticas. Hacer un esbozo preliminar de la estructura de la exposición permite hacer los ajustes necesarios para que la información se presente de manera ordenada, progresiva y lógica.

2.8.5.4. Disposiciones y estrategias a ser evaluadas

Las exposiciones orales didácticas y académicas requieren la participación activa y estratégica de ambos polos, expositores y destinatarios. Se evaluará el desempeño académico oral basado en las siguientes disposiciones:

Del auditorio:

- Máxima contribución cooperativa en escucha respetuosa, silenciosa y sostenida.
- Colaboración interpretativa de la audiencia en la reposición de contenidos no explicitados.
- Participación oportuna (preguntas y comentarios críticos, observaciones, sugerencias).

Del expositor

- Calidad gráfica de las diapositivas.
- Articulación discurso oral-imágenes. Ajuste con el texto de base (fuente de la exposición).
- Uso del lenguaje. Adecuación normativa.
- Claridad y fluidez en la exposición.
- Correcta presentación del tema y autores, contextualización, relevancia de los conceptos extraídos.
- Uso de citas directas e indirectas.
- Estrategias de reformulación del texto fuente.
- Estrategias de síntesis, ampliación e integración de la información.
- Desarrollo argumentos (justificación, demostración) y explicaciones (clarificación de ideas).
- Establecimiento de relaciones lógicas en la oralidad (cohesión de la información a través de conectores, coherencia temática).
- Control de la comunicación no verbal (voz, cuerpo, gestualidad) que se orquesta juntamente con la situación comunicativa y los elementos para-verbales (diapositivas, disposición del espacio, escenografía).
- Control de la interacción interpersonal (feedback) para generar enmiendas, reiteraciones, ampliaciones, reformulaciones, aclaraciones, etc. necesarias que colaboren en la buena comunicación.
- *Ethos* académico: Construcción de sí como sujeto-estudiante-universitario.
- Control del tiempo de exposición. La transgresión de tiempo o cantidad de diapositivas serán considerados errores de atinencia y focalización.

Actividad 37

Realice una **exposición oral formal** sobre la base de un corpus de lectura dado por su docente. La tarea estará dividida en tres partes: a) lectura **exploratoria, analítica y de estudio** del corpus. b) **Resumen** de los textos de base. c) Elaboración de un **Power Point**[8] de 6 diapositivas como apoyo visual y escrito de su exposición. d) Para desarrollar habilidades de la expresión oral, estrategias explicativas y argumentar de forma planificada, antes de comenzar, deberá preparar un **plan de trabajo o plan textual.**

-Esta actividad se sugiere como **Trabajo Integrador Final.**

Estructura de la exposición:

Introducción:

- Presentación general del tema a tratar. Datos bibliográficos correspondientes a los autores relevados.
- Presentación de los autores, inscripción en el campo disciplinar, enfoque, contexto histórico y debates en los que se inserta su contribución.

Desarrollo:

- Desarrollo explicativo-argumentativo de la información relevada. Identificación, en los textos a exponer, de hipótesis, núcleos problemáticos, argumentos y contra-argumentos. Señalamiento de diferencias y afinidades entre los enfoques de los autores tratados.

8 Ver caracterización la estructura en Actividad 36.

Conclusiones:

- Síntesis resuntiva. Comparación/contraste entre los autores y sus ideas. Consecuencias que se derivan de sus aportes en el campo disciplinar.
- Reflexión/evaluación personal sobre el tema.

MÓDULO 3
La escritura académica

3.1 La escritura como herramienta semiótica inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje

La escritura, es una herramienta semiótica indispensable y podríamos decir, incluso, que es el corolario de la lectura académica ya que, en tanto ayuda a organizar, aclarar y comunicar las ideas, juega un papel fundamental en el proceso de construcción del conocimiento, de su socialización y de su conservación en la memoria individual y colectiva.

Numerosas investigaciones coinciden en señalar que la escritura es una actividad íntimamente relacionada con el aprendizaje. John Hayes y Linda Flower (1996), por ejemplo, abordan la escritura, a la vez, como una tecnología, es decir, como una práctica transmitida culturalmente y como el resultado de un proceso cognitivo. Así, la escritura es vista como un proceso que compromete múltiples operaciones retórico-cognitivas que inciden en el aprendizaje, activando el pensamiento reflexivo y estratégico orientado a la resolución de problemas (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Ahora bien, la escritura es una práctica social y una herramienta cultural que produce conocimiento a través de sus géneros, en particular, los secundarios (Bajtin, 1985), cuyo aprendizaje –por ser más complejos– requiere de un entrenamiento especializado y sistemático.

Así, los géneros discursivos complejos:

- Corresponden a situaciones comunicativas formales
- Ponen en juego el pensamiento crítico
- En la producción de discursos académicos, las secuencias prototípicas dominantes son la explicativa y la argumentativa ya que los problemas retóricos más acuciantes son esclarecer y fundamentar.
- En lo que respecta a explicar, el enunciador debe considerar si el destinatario va a entender o si va a requerir aclaraciones, si necesitará que se desambigüe, que se ilustre, que se ejemplifique, que se fundamente, amplíe, resuma, reformule, etc.
- Con respecto a argumentar, se le plantea el problema retórico de ofrecer buenas razones para convencer al lector de la aceptabilidad de su tesis o punto de vista.

3.2. La tarea de lectura y escritura de discursos expositivos explicativos y argumentativos

Como fue expuesto hasta acá, los géneros discursivos se relacionan con las prácticas de determinadas comunidades y se reconocen por el predominio de una u otra secuencia textual. Vamos entonces a dar algunas precisiones más acerca de las secuencias explicativa y argumentativa, que son las más demandadas en en la lectura y en la producción oral y escrita de textos académicos.

3.2.1. Informar, explicar, argumentar

Teniendo en cuenta que leer y escribir textos argumentativos como si fueran informativos o expositivos es uno de los errores más frecuentes y más severos de los estudiantes universitarios novatos (Di Stefano y Pereira, 2001), comencemos por aclarar las diferencias entre informar, explicar y argumentar, ya que son formas muy específicas y pueden prestarse a confusión.

Informar no es, en rigor, una secuencia textual. Mientras informar es sencillamente aportar datos (sin duda, con criterios de orden, jerarquía y rigor conceptual), explicar expresa la voluntad del enunciador de hacer comprender los fenómenos.

Con respecto a argumentar, comparte con la explicación el punto de partida (la pregunta ‘por qué’ explícita o implícita) y el desarrollo expositivo demostrativo. La diferencia estriba en que mientras en la explicación el objeto a demostrar tiene un estatuto de verdad que no es puesto en duda, en cambio, en la argumentación se trata de demostrar algo que es puesto en duda o se rechaza.

En suma, el punto de partida de la explicación corresponde a un saber ya legitimado o aceptado socialmente y el de la argumentación el punto de partida es controversial. La explicación clarifica; la argumentación, justifica.

3.2.2. Los discursos explicativos

La explicación es un discurso a través del cual se busca clarificar una cuestión opaca o problemática. En la explicación la dimensión cognitiva es fundamental, por lo que requiere de orden y claridad, por eso recurre a conectores y marcadores de orden discursivo que organizan la disposición del discurso.

Sumado a esto, la explicación despliega estratégicamente diversos procedimientos discursivos, tales como: la definición, la aclaración, la reformulación, la ilustración, la ejemplificación, la clasificación, la comparación, la contrastación, la cita textual, entre otros.

Explicar generalmente va acompañado de una toma de distancia del enunciador respecto de lo que dice (una especie de descentramiento respecto a sus propias opiniones, juicios, valores). De manera que el explicador se presenta como un simple testigo u observador objetivo de los hechos (Adam,2001:134). Esta actitud enunciativa se traduce en expresiones como “se ha observado que”, “como se puede ver”, etc.

Recordemos su estructura (cfr. Mod II- sección 2.5.5 de este cuadernillo): A partir de una esquematización inicial tendiente a situar o tematizar el problema explicativo, se desencadena una dinámica de esquematizaciones y re-esquematizaciones (Grize,1993) tendientes a resolverlo. El primer operador (cómo, por qué) introduce la primera esquematización (pregunta), y el segundo operador (porque) trae la segunda esquematización (respuesta).

Según Zamudio y Atorresi (2000), en su libro, *La explicación*:

> Puede afirmarse en general que toda explicación pone en juego dos segmentos de base: un objeto por explicar al que se denominará explicando y otro segmento, *el explicante*, que modifica al objeto para hacerlo más inteligible. Las relaciones entre ambos son básicamente de dos tipos: a) causales (como veremos más adelante, marcadas por los operadores *por qué* o *cómo* y *porque*) y b) ecuativas (marcadas por paráfrasis, sustituciones sinonímicas, ejemplificaciones y traducciones). Es importante tener presente esta distinción en el momento de caracterizar la explicación, pues suele aparecer asociada a géneros discursivos determinados. Así, mientras que las explicaciones históricas parecen preferir la causalidad, los textos de divulgación científica, para poder reformular el discurso experto con miras a hacerlo más inteligible, utilizan con mayor frecuencia paráfrasis, sinónimos y ejemplos, procedimientos usuales en las explicaciones por equivalencia
>
> (Zamudio y Atorresi (2000), La explicación, Buenos Aires, EUDEBA, p.13).

Actividad 38

Observe los siguientes videos y luego responda a la pregunta: ¿Son discursos explicativos? Argumente a favor o en contra dando fundamentos académicos. Documente su respuesta a partir de las exposiciones desarrolladas en el presente cuadernillo respecto de las secuencias textuales. No olvide citar adecuadamente las fuentes:

- Los Wikipedia, Cumbia matemática, (https://www.youtube.com/watch?v=nzBkGgP_2i0)
- Los Wikipedia, Cumbia geográfica, (https://www.youtube.com/watch?v=D1_SVwTJ1xU)

3.2.3. Los discursos argumentativos

La argumentación es un discurso en el que el enunciador tiene un punto de vista sobre una cuestión e intenta persuadir a su destinatario sobre la razonabilidad de ese punto de vista. Esto demuestra que se trata de un discurso eminentemente dialógico ya que presupone la interacción (implícita o explícita de un otro antagonista).

Es fácil comprender entonces, por qué la argumentación es una práctica social vinculada al pensamiento crítico: porque no sólo está orientada a la persuasión, sino que además, ayuda a pensar dialógicamente, es decir que permite considerar las cosas desde la perspectiva del otro, a identificar en un discurso los puntos de vista que se confrontan, y a tomar posición pidiendo y ofreciendo fundamentos (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2006).

Stephen Toulmin (2003) describe el proceso de justificación desplegando un modelo que parte de que toda aserción debe ser justificada con datos. Pero no sólo eso, la relación entre datos y conclusión debe estar debidamente garantizada. Notemos que, de este modo, toda aserción es la Conclusión de un argumento implícito ya que siempre está sujeta a la duda o a la réplica potencial de un contra-argumentador (¿por qué?) que demanda justificación (Datos) y Garantías para validar la conclusión. A su vez, como la figura (presente o imaginada) del contra-argumentador puede seguir reclamando razones, el argumentador, aportará más argumentos o Soportes para convalidar su posición[9].

En la argumentación, como en la explicación, la dimensión cognitiva es fundamental, pero en algunos casos lo es también la dimensión afectiva o pasional, de donde surgen las dos vías principales de la argumentación: convencer (vía de la razonabilidad) y persuadir (vía de la pasión).

Ahora bien, los géneros discursivos complejos que se demandan en la universidad (exámenes finales o parciales, reseñas, informes, monografías, artículos, ponencias, proyectos de intervención, ensayos, tesinas, etc.) son discursos razonados, de manera que ponen en juego un pensamiento reflexivo y crítico capaz de confrontar diversas fuentes y exigen acciones estratégicas orientadas a la resolución de problemas de lectura (ya que presentan diversas posiciones sobre una misma cuestión) y de escritura, orientadas a la justificación.

En el texto que sigue, Adriana Silvestri caracteriza la argumentación razonada del siguiente modo:

DISCURSO ARGUMENTATIVO Y ARGUMENTACIÓN RAZONADA

La argumentación se identifica con el enunciado de un problema o situación que admite potencial o efectivamente posiciones a favor o en contra de una tesis. Desde el punto de vista de su función comunicativa, consiste en un conjunto de estrategias del enunciador para modificar el juicio del destinatario acerca de dicho problema o para establecer la justeza del punto de vista o conclusión del enunciador (Vignaux, 1986).

El discurso argumentativo comprende una amplia variedad de géneros –como por ejemplo la discusión cotidiana, el ensayo literario y el alegato forense- que apelan a recursos muy diversos y poseen distinto grado de complejidad.

Desde el punto de vista de su estructura, la argumentación puede realizarse a partir de un esquema básico problema-solución, que comparte con otros tipos de texto como la explicación. Admite, sin embargo, una gran diversidad de estructuras, características incluso de otras funciones comunicativas.

Por ejemplo, la función específica de la argumentación puede llevarse a cabo por medio de una secuencia narrativa, como se advierte en géneros como la fábula, el apólogo y la parábola.

Como práctica social, la argumentación implica una forma específica de interacción ante la presencia de una discrepancia o conflicto. Tanto en la participación en distintas instancias de la vida pública como en el ámbito privado, la argumentación ofrece una alternativa a las formas directas de la imposición o la violencia para resolver situaciones problemáticas en las que no existe consenso. Desde un punto de vista pragmático, la argumentación es, entonces, un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión (Van Eemeren, 1992).

Entre los géneros argumentativos de larga trayectoria histórica se encuentra la argumentación razonada, denominada también argumentación desarrollada o explícita, originada en la antigua Grecia en vinculación con las prácticas jurídica, política y conmemorativa. A diferencia de otros géneros argumentativos en los que la persuasión o la justificación pueden llevarse a cabo con recursos elípticos (piénsese, por ejemplo, en los textos publicitarios), la argumentación razonada exige el despliegue de un razonamiento para apuntalar una tesis.

(Silvestri, Adriana (2001), “Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje” en Martínez, María Cristina (2001), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*, Universidad del Valle, Cali, Colombia, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, p. 30-31).

9 El esquema completo es desarrollado en *Los usos de la argumentación* (Toulmin: 1958). Este contempla, además de lo expuesto, la posibilidad de oponer enunciados que mitigan, enfatizan o neutralizan el grado de certeza o valoración de las aserciones. El modelo prevé también la posibilidad de modalizar el discurso relativizando o reforzando el grado de certeza de la afirmación (*quizá, posiblemente, seguramente, de ninguna manera, etc.*). También puede haber excepciones o restricciones a la garantía (Bitonte: 2014, 75-81).

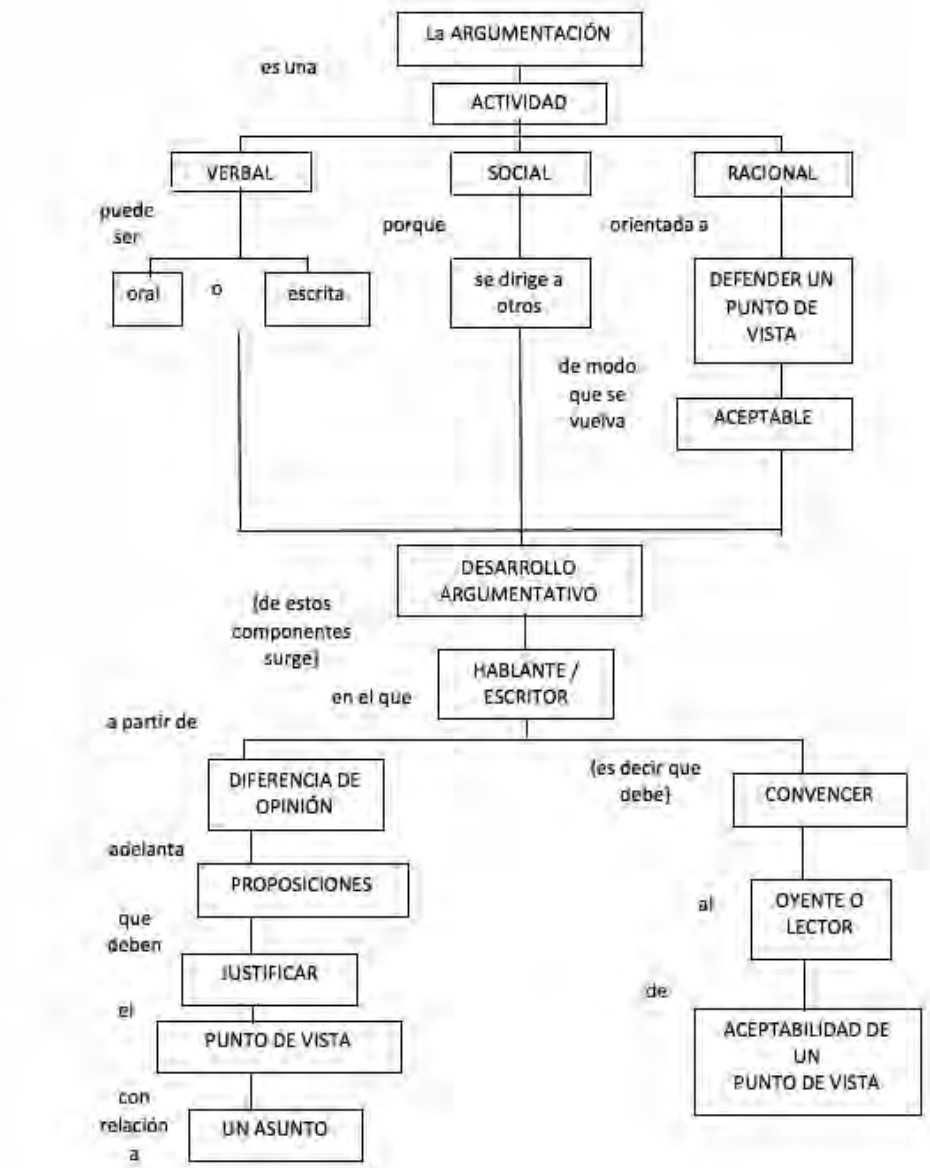
El desarrollo de habilidades argumentativas y, en particular, la presentación de los datos y las estrategias de justificación que los respaldan, están entre las que más se requieren en los trabajos académicos. La justificación es el principio rector de la argumentación y plantea el problema retórico de ofrecer buenas razones para convencer al destinatario de la aceptabilidad de un punto de vista.

Entre las estrategias de justificación en discursos académicos, podemos mencionar: el uso argumentativo del ejemplo oinducción, de la generalización, la analogía, la metáfora, la definición, la reformulación, la desmentida o refutación, las citas de autor(idad) directas o indirectas, la pregunta retórica, la ironía, las formas de nominación o designación, las imágenes, etc.. Tienen también un enorme poder persuasivo las diversas formas de presentación discursiva del enunciador (*ethos*) y del destinatario (*pathos*).

Actividad 39

a. ¿Qué significa 'argumentación'? Redacte una definición a partir del desarrollo de la información contenida en el siguiente mapa conceptual*. Agregue los conectores que considere convenientes para conferir coherencia a su discurso.

b. Revisión entre pares: Entregue su respuesta a un compañero para que la lea, la revise y le haga una devolución crítica. La revisión contempla aspectos de forma y contenido (desde aspectos ortográficos y gramaticales hasta dificultades conceptuales, de comunicación y comprensión). Luego reformule su respuesta, siguiendo las pautas indicadas.



* Cfr. van Eemeren, Grootendrost y Henkemans (2006).

3.3. La escritura como proceso. Sus etapas

El modelo cognitivo de Hayes y Flower (1996) se opone al modelo lineal de escritura entendida como una secuencia y propone uno de etapas de redacción recursivas: **planificación** (pre-escritura), **escritura** (puesta en texto) y **revisión**, esta última, estrechamente vinculada con las operaciones de **reformulación**. Cada uno de estos estadios pone en juego diversas operaciones semio-cognitivas específicas, como puede verse abajo:

1. Planificación

- Presupone una representación mental del problema retórico (tema, género, situación, escena enunciativa, materiales que serán requeridos, tiempo que llevará la tarea)
- Implica la activación de conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo
- Requiere la búsqueda de conocimientos necesarios para desarrollar el tema
- Documentación y consulta bibliográfica (recuerde que los géneros académicos se basan en lecturas e investigaciones previas).
- Lectura orientada de la bibliografía: pre-lectura, lectura analítica. La lectura se orienta a los fines del texto que se va a producir (subrayado, palabras claves toma de apuntes, fichas, punteo, cuadros, resumen (del tema global), síntesis de las distintas posturas sobre un tema, transcripción de citas textuales, comentarios personales de comparación o valoración de lo leído).
- Transposición de ideas y lecturas previas en apuntes, gráficos, punteos, cuadros, mapas o redes conceptuales, plan de trabajo (tomar notas, citas textuales, elaborar pre-textos). Todo esto será insumo fundamental para la puesta en texto.
- Elaboración de un plan de trabajo o plan textual (pasos a seguir, pautas). Se ofrece un modelo en la sección ANEXOS (Bellocchio, Macarena (2014), “Plan de trabajo para monografía”).
- El acompañamiento del docente es fundamental, desde la etapa de planificación.

2. Escritura propiamente dicha

- Puesta en texto. Primera versión.
- Trasposición de lo planificado a su primera versión escrita.
- Ordenación e interpretación de los materiales.
- Formulación coherente de los contenidos.
- Atención a la progresión temática.
- Organización de las partes o superestructura (generalmente, Introducción, Desarrollo, Conclusión).
- Consideración de los aspectos textuales y para-textuales (títulos, subtítulos, notas, capítulos, anexos, índice, bibliografía).
- La escritura no es lineal pero tiende hacia la formulación coherente de los argumentos y la conclusión en la versión final.

3. Revisión

- El examen de lo planificado y producido es una labor permanente que atraviesa todo el proceso.
- Conduce a la reformulación de la primera versión y a la escritura de nuevas versiones hasta alcanzar la definitiva.
- Abarca tanto aspectos superficiales (diagramación, aspectos gráficos, tipográficos, ortográficos, gramaticales) como semánticos (expresión de los contenidos), enunciativos y retóricos
- Reconsiderar de la pertinencia del tema y del modo en que está enunciado.
- Ajustar la escritura a la superestructura del género.
- Controlar si se está dirigiendo el texto al destinatario previsto.

- Considerar posibles problemas que dificulten la comprensión del lector.
- Atención a evitar saltos en la progresión temática: buscar enlaces adecuados entre conceptos y enunciados. Revisar el pasaje entre un párrafo y otro.
- Monitoreo de la cohesión y coherencia de la exposición (conexión entre partes, párrafos, oraciones, palabras).
- Control de la articulación entre los argumentos y la conclusión.
- Control permanente del ajuste entre objetivos y resultados
- Revisión de los aspectos textuales y para-textuales
- Edición. Semiotización gráfica, verbal y plástica.
- Puede modificar el curso de lo producido en cualquier etapa

3.3.1 El plan textual

El desempeño académico obliga de continuo a desarrollar exposiciones orales y escritas de diversos temas a partir de una bibliografía vasta y variada. El rol del enunciador en estos casos, es dar cuenta de qué información aportan los distintos autores sobre los temas tratados. Tal como lo exponen Arnoux, Di Stefano y Pereira (2011: 172), la función del enunciador académico es:

- Contrastar distintas fuentes.
- Presentar a los autores, informar sobre la disciplina de la que provienen y sobre la época en la que escribieron sobre el tema en cuestión.
- Reformular y resumir la información obtenida de cada fuente.
- Aportar los datos bibliográficos correspondientes.
- Eventualmente, las exposiciones pueden contener un comentario en el que el enunciador evalúe la utilidad y validez de cada fuente.

Teniendo en cuenta la complejidad de la tarea, resulta conveniente anticiparla preparando un plan de trabajo o plan textual. El plan textual simplifica el trabajo de escritura acotando el tema a tratar, los autores y materiales de estudio necesarios, focaliza aquello de lo que se va a tratar y le da una primera instancia de orden. La elaboración de un plan textual posibilita anticipar los pasos a seguir a lo largo de todo el proceso y por supuesto, organizar los tiempos que requiere cada una de las tareas. Algunas recomendaciones para su elaboración:

- Anotar ideas.
- Considerar la situación comunicativa, el género, situar posición del escritor y del destinatario.
- Formular un título que resuma y de una idea global de la cuestión a potenciales lectores.
- Buscar, seleccionar y recortar los materiales convenientes (evitar que las expectativas desborden lo requerido).
- Prever objetivos consistentes y posibles (descartar los imposibles).
- Presentar los argumentos y su justificación.
- Prevenir posibles contra-argumentos (de un supuesto lector que disiente, duda u objeta el punto de vista del escritor).
- Organizar la super-estructura posible del texto en un orden coherente.
- Consultar con docentes y compañeros que puedan aportar información, sugerencias y resolver dudas sobre el tema.
- El proceso de puesta en texto, revisiones y reformulación será más previsible si sigue el itinerario de la planificación. Así como también, permite hacer los cambios que oportunamente demanden las circunstancias

3.3.1.1. Ventajas de planificar

- Ayuda a tomar conciencia de la etapa en la que se encuentra en el proceso de preparación del tema.
- Guía la actividad (ordena, jerarquiza, sostiene la unidad).
- Focaliza, acota los materiales según el objetivo de trabajo.
- Ofrece una visión global de la tarea a realizar.
- Permite trabajar con mayor seguridad.
- Evita desvíos inútiles.
- Ayuda a comunicar mejor.
- Es un ayuda-memoria.

3.4. Problemas y resolución de problemas retóricos

Como vimos, de acuerdo con el enfoque de Hayes y Flower (1996) la escritura es un proceso dinámico íntimamente relacionado con el aprendizaje ya que no sólo el pensamiento incide en lo que se escribe sino lo que se escribe, en el pensamiento, activando la reflexión crítica y estratégica y mejorando la comprensión de textos. El método que aplicaron estos estudiosos para dar cuenta de los procesos cognitivos que participan en la tarea de escritura es el análisis de *protocolos* - "Lo que piensan mientras trabajan como si fueran una persona que habla consigo misma" (Hayes y Flower, 1996: 80).

Por su parte, otra pareja de investigadores, Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1992) incorporaron la distinción entre escritores *inmaduros* y *maduros*, estos últimos, capaces de una transformación significativa del conocimiento.

En 1996, Hayes propone un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo. En esta reformulación del modelo inicial, que sigue siendo- retórico-cognitivo, incorpora modificaciones muy significativas en la descripción del proceso de escritura: las motivaciones y emociones del sujeto escritor y desde una perspectiva socio-cultural, su entorno.

Ahora bien, uno de los instrumentos más destacables que ofrece el modelo, también conocido con el nombre de "retórica cognitiva", además de la idea dela escritura como proceso de estadios recursivos, es la idea de *situación retórica* (Flower: 1979), que apunta a los procesos de composición escrita: la situación retórica constituye el marco retórico-cognitivo en cuyo espacio, el escritor resuelve problemas tales como qué decir, a quién, en qué género discursivo, con qué objetivo, en qué registro y tono, qué palabras usar, cómo justificar, refutar, lograr ser convincente, ofreciendo explicaciones, ejemplos adecuados, etc. Y es en este espacio, precisamente, donde el sujeto dirime su propia identidad como escritor y la de su lector o auditorio imaginado.

3.4.1. Conciencia retórica

La noción de conciencia retórica retoma la idea de un auditorio introyectado como parte de una conciencia (meta-cognitiva) que conforma el sistema de restricciones (temáticas, genéricas, situacionales, etc.) que guía la producción escrita como una dinámica de ajustes con el lector.

Por eso son tan importantes las habilidades de reformulación tanto en los procesos de lectura y comprensión como en la producción de textos académicos: porque muestra la capacidad de transformar el sentido de un texto fuente en función del espacio retórico vigente.

La toma de conciencia retórica es propia de los escritores maduros que logran crear el imaginario de un lector al que se dirigen y confrontan continuamente lo producido con ese lector "modelo" que proyectan. Esa figura imaginada que con la práctica terminan por internalizar colabora en la resolución del texto final. En términos retóricos, esto se relaciona con lo que denominamos el *ethos* (la imagen de sí) y el *pathos* (el auditorio, sus expectativas y las emociones que lo mueven).

Actividad 40

Para ilustrar el proceso que acabamos de describir, consideremos un fragmento de un texto cinematográfico. Se trata de la escena de la Obertura del film *Manhattan* del director norteamericano Woody Allen (se puede obtener en Youtube). Lea el guión con el fin de motivar el diálogo y la reflexión sobre estas cuestiones:

Woody Allen (1979), *Manhattan* (fragm.)	Capítulo uno: Él adoraba la Ciudad de Nueva York. Para él, era una metáfora... de la decadencia de la cultura contemporánea.
Capítulo uno: Él adoraba la ciudad de Nueva York. La idolatraba fuera de toda proporción. No, digamos que... la romantizaba fuera de toda proporción. Mejor.	La misma falta de integridad individual... que provocaba que tanta gente tomara el camino fácil... convertía rápidamente a la ciudad de sus sueños en...
Para él, sin importar qué estación era, ésta aún era una ciudad que existía... en blanco y negro, y que latía al son de las melodías de George Gershwin.	No, va a parecer un sermón. Aceptémoslo, quiero vender libros.
No, comenzaré de nuevo.	Capítulo uno: Él adoraba la Ciudad de Nueva York... aunque para él, era una metáfora de la decadencia de la cultura contemporánea.
Capítulo uno: Él era muy romántico... respecto a Manhattan como lo era con respecto a todo lo demás.	Cuán difícil era existir en una sociedad insensibilizada... por drogas, música estridente, televisión, delincuencia, basura.
Medraba en el ajetreo y el bullicio de las multitudes y el tráfico.	Mucho enojo. No quiero sonar enojado.
Para él, Nueva York significaba mujeres bellas y hombres experimentados... que parecían conocer todas las esquinas.	Capítulo uno: Él era rudo y romántico como la ciudad que amaba. Detrás de sus lentes de armazón negro vivía el poder sexual de un felino.
No, no, banal. Muy banal para mi gusto. Intentaré profundizar más.	Esto me encanta. Nueva York era su ciudad. Y siempre lo sería.

3.4.1.1. Análisis del fragmento para un diálogo abierto en el curso

El texto del film se inicia poniendo en escena a un escritor que se encuentra ante la dificultad de comenzar a escribir el primer capítulo de una novela que transcurre en la ciudad de Nueva York. El guión lo muestra reflexionando en voz alta sobre su propio proceso de escritura. Es como un protocolo en el que razona en voz alta mientras escribe y en el que evalúa su propio texto desde una perspectiva distanciada, como si se tratara de un lector externo. Tal descentramiento le permite hacer una revisión crítica de sus propias ideas y adecuarlas a los fines que se propone. Es por eso que hemos definido a la escritura como una herramienta semio-cognitiva: porque tiene incidencia en la transformación de los procesos de pensamiento.

En suma, el escritor toma distancia retroactiva respecto de sus propias palabras, reconsidera lo escrito y al hacerlo, construye y reformula no sólo sus palabras (*logos*) sino la imagen de sí (*ethos*) construyéndose como el escritor que imagina en función de su destinatario (*pathos*). Así, vemos en escena un escritor que planifica, pone en texto, revisa... y vuelve a empezar de nuevo. Reconsidera distintas alternativas y las desecha hasta que laboriosamente llega a la versión final, que lo deja conforme.

Bereiter y Scardamalia (1992) destacan esta conciencia de los propios recursos cognitivos (metacognición) y la posibilidad de regularlos en función de la resolución de problemas que plantea la tarea de escritura como una habilidad característica de los escritores *expertos*.

3.4.2. La reformulación

Reformular significa formular de nuevo un texto-fuente con distintos fines ya sea, aclararlo, resumirlo, ampliarlo, ejemplificarlo, explicarlo, orientarlo argumentativamente. Desde la perspectiva del estudiante la reformulación es una habilidad que ayuda a elaborar un conocimiento. Y desde la perspectiva del docente, es un índice de comprensión de un tema.

Adriana Silvestri define el proceso de reformulación en su libro, En otras palabras:

> El dominio activo de esta capacidad de generar infinitos enunciados adecuados a la situación comunicativa y a la tarea mental que se desea ejecutar es la base necesaria sobre la que pueden edificarse las competencias que deseamos para nuestros alumnos: que puedan elegir la palabra

adecuada para comunicar su pensamiento, que puedan desarrollar su pensamiento con la palabra precisa, que puedan –ante el enorme abanico de recursos que los productos sociales del lenguaje les ofrecen- construir una auténtica palabra propia, basada en el dominio de la expresión y no en el desconocimiento. En caso contrario, permanecerán limitados a un acceso pobre y fragmentario a la herramienta de comunicación y conocimiento más poderosa de la que el hombre dispone"

(Silvestri, Adriana (1998), *En otras palabras: Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires, Cántaro, p. 59).

Actividad 41

La reformulación es una operación compleja ya que implica el esfuerzo de decir las cosas con otras palabras sin distorsionarlas. El texto de Woody Allen contiene las huellas de sus vacilaciones y de su esfuerzo intelectual sobre el uso del lenguaje en cada reescritura.

- Responda en un texto explicativo las siguientes preguntas: ¿cómo va orientando las elecciones temáticas, retóricas y estilísticas? ¿Qué tipo de reformulaciones realiza? ¿Cuáles son las implicancias discursivas de esas transformaciones?

Actividad 42

Basándose en la reflexión anterior, escriba una argumentación de tres párrafos en la que fundamente la siguiente afirmación. Recuerde dar datos y garantías suficientes y consistentes:

Como se ve en el guion de Manhattan, estas operaciones ……
……
…….... (realice una serie) definen el desempeño de un escritor experto.

Dado que……..

……

En consecuencia, ……..

……

3.4.2.1. El proceso de reformulación de géneros académico-científicos

En cada comunidad de discurso la tarea de escritura tiene su especificidad. El escritor que protagoniza *Manhattan* está redactando una novela, un discurso que corresponde al campo ficcional. De acuerdo con esto, se pregunta si al lector le va a gustar, si va a estar satisfecho, si se va a identificar, etc. Se trata, por lo demás, de un discurso para sí, privado, informal. Frente a esta configuración, el caso de los géneros académicos como parciales, informes, ensayos, artículos, monografías, implican el pasaje de un discurso privado al público, del estilo informal al formal y, por lo tanto, plantean desafíos retóricos que demandan mucho más control.

La reformulación en discursos académicos se define como la capacidad de generar enunciados adecuados a diferentes situaciones a partir de un texto fuente y por eso su dominio es tan necesario en todas las materias de los estudios superiores.

En la comunidad académica, cuando el escritor propone una reformulación lo hace para construirse como un sujeto de saber, un lector cuidadoso y atento, hábil para resolver situaciones problemáticas, capaz de definir, describir, ampliar, resumir, conceptualizar, especificar, aclarar, ejemplificar, contextualizar, relativizar, explicar, justificar y atribuir a los autores correspondientes los conceptos y aserciones vertidas en su trabajo. Vale decir que el enunciador académico pone en escena el *ethos* de un sujeto que se exhibe a sí mismo en su propia reflexión preocupado por encontrar la forma más explicativa y clara ante la multiplicidad de puntos de vista que se debaten en su campo disciplinar. Pero atención: lo hace como un comportamiento colaborativo mediante el cual busca aclarar o reorientar un enunciado previo. Con el objeto de hacer explícita esta actitud colaborativa, en los textos académicos es habitual que las reformulaciones sean exhibidas y esto se deja ver en el uso frecuente de marcadores de reformulación como los que se pueden ver a continuación:

3.4.2.2. Marcadores de Reformulación en discursos científico-académicos

- Parafrásticos (retoman lo dicho): Es decir, esto es, vale decir, dicho de otro modo, en otras palabras, en otros términos, o sea, o, mejor dicho, etc.
- No parafrásticos (retoman lo dicho para re-orientarlo argumentativamente): En conclusión, en síntesis, en resumen, en suma, de hecho, en efecto, efectivamente, en todo caso, en realidad, en el fondo, en fin, etc.

Actividad 43

Como vimos, en la elaboración de los géneros científico-académicos, el enunciador hace reformulaciones no sólo para mejorar la cohesión textual y la progresión temática, sino también como un acto cooperativo cuyo objetivo es evitar equívocos, posibles obstáculos comunicacionales o para ajustar la orientación argumentativa de una exposición. a) Identifique y marque sobre los siguientes textos los marcadores de reformulación. Y b) señale cuál es, a su juicio, la función que desempeñan:

1. Asimismo, y siguiendo a Ducrot (1984) consideramos que el autor de un enunciado no se expresa nunca directamente en él sino que lo hace poniendo en escena distintas voces o puntos de vista discursivos respecto de los cuales señala su posicionamiento. En otras palabras, sostenemos que cuando un sujeto habla o escribe exhibe, en su enunciado, inevitablemente, uno o más puntos de vista y, al mismo tiempo, marca su actitud -de identificación, rechazo, aceptación, distancia, etc.- frente a ellos (García Negroni, 2011:16-17).

……
……..

2. Durante el proceso de escritura, el escritor construye una representación de la tarea o del problema que enfrenta: sobre qué y para qué escribe, a quién se dirige y qué relación guarda con ese destinatario o lector, qué género es el indicado o más adecuado en esa situación (carta de reclamo, informe, resumen, etc.) y cómo seleccionar y disponer la información según ese género, qué registro (formal e informal) es el que corresponde al género y a la relación con el destinatario. Desde este punto de vista, podríamos decir que enseñar a escribir, más allá del dominio del código y de la normativa gráfica, es enseñar a resolver este tipo de problemas, a los que se ha denominado "retóricos" en alusión al "arte" de argumentar sistematizado por los griegos (Alvarado, 2003: 1).

……
……..

3. La mirada, entonces, es el punto de partida de este trabajo. O tal vez, no sea la mirada sino las *miradas*. Es decir, el conjunto de operaciones y procedimientos con que percibimos al mundo. (Sztulwark, Pablo (S/D),"Formas de mirar. Notas sobre espacio urbano y memoria". Documento de cátedra Dg1. Cátedra Rico).

……
……

4. El filósofo francés M. Pêcheux definía, célebremente, a las formaciones discursivas como aquello que determina "lo que puede y debe ser dicho" por un sujeto en una determinada coyuntura (Pêcheux 1975: 144) ... ¿Qué pasa con lo que puede pero no debe ser dicho, es decir, aquello que es pensable, pasible de ser puesto en palabras, pero que enfrenta un orden institucional que confina a ese enunciado a la incomunicabilidad? (Juan Bonnin (2013) "Escrituras en potencia: crítica genética y negociación discursiva" en Marafioti, Roberto; Juan Eduardo Bonnin y Marcela López (Eds.) *Historia/ Discurso,* Buenos Aires, Biblos).

……
……

Actividad 44

Lea el siguiente fragmento de Maite Alvarado y realice las actividades que siguen a continuación:

> A veces, las objeciones que el escritor se plantea a partir del estado del conocimiento en el campo específico lo llevan a expandir lo escrito con notas y citas a través de las cuales "hace hablar a otros" en su propio texto. En este proceso de reformulación, el escritor aprende o descubre nuevas asociaciones entre conocimientos que estaban archivados en su memoria, genera ideas nuevas. Se trata, por lo tanto, de un proceso de descubrimiento desencadenado por la representación retórica de la tarea de escritura y por la misma actividad de escribir. Por eso, cuando el texto está terminado, el escritor siente que sabe más que antes de empezarlo (Alvarado, 2003: 18).

43.a. Identifique su género discursivo y secuencia textual dominante.

43.b. Deduzca cómo se construye discursivamente el enunciador (no confundir con el autor/a), su auditorio y la situación de enunciación.

43.c. Reformule el texto según las siguientes variables:

I. Ud. se dirige a un niño que debe escribir un resumen para la escuela.
II. Ud. se dirige a un compañero para explicarle el contenido del texto.
III. Ud. se dirige a un profesor que lo evaluará.

Actividad 45

Imagine qué sucede cuando un científico o académico no toma los recaudos de planificar, releer" y reformular sus textos. Responda a esta pregunta a través de un texto expositivo-argumentativo en inserte como ejemplo el siguiente texto:

> No puedo explicar la profunda emoción con la que abro de nuevo este cuaderno. Aquí escribo, pero nunca después leo lo que he escrito, porque lo que escribo es parte del proceso de formar una concepción. Con todo, no puedo olvidar que aquí están los gérmenes de la teoría de las categorías, que es (si algo lo es) el regalo que le hago al mundo. Ella es mi criatura. En ella voy a vivir cuando el olvido se haya apoderado de mí (de mi cuerpo).
>
> (Peirce, Charles, "Manuscrito Nº 40: marzo-diciembre de 1867", en Verón (2013), *La semiosis social 2*, Buenos Aires, Paidos)

3.5. Problemas y recursos de coherencia y de cohesión textuales

La coherencia y cohesión textuales son dos propiedades que hacen que un texto sea precisamente, eso, un texto y no un cúmulo de palabras o frases.

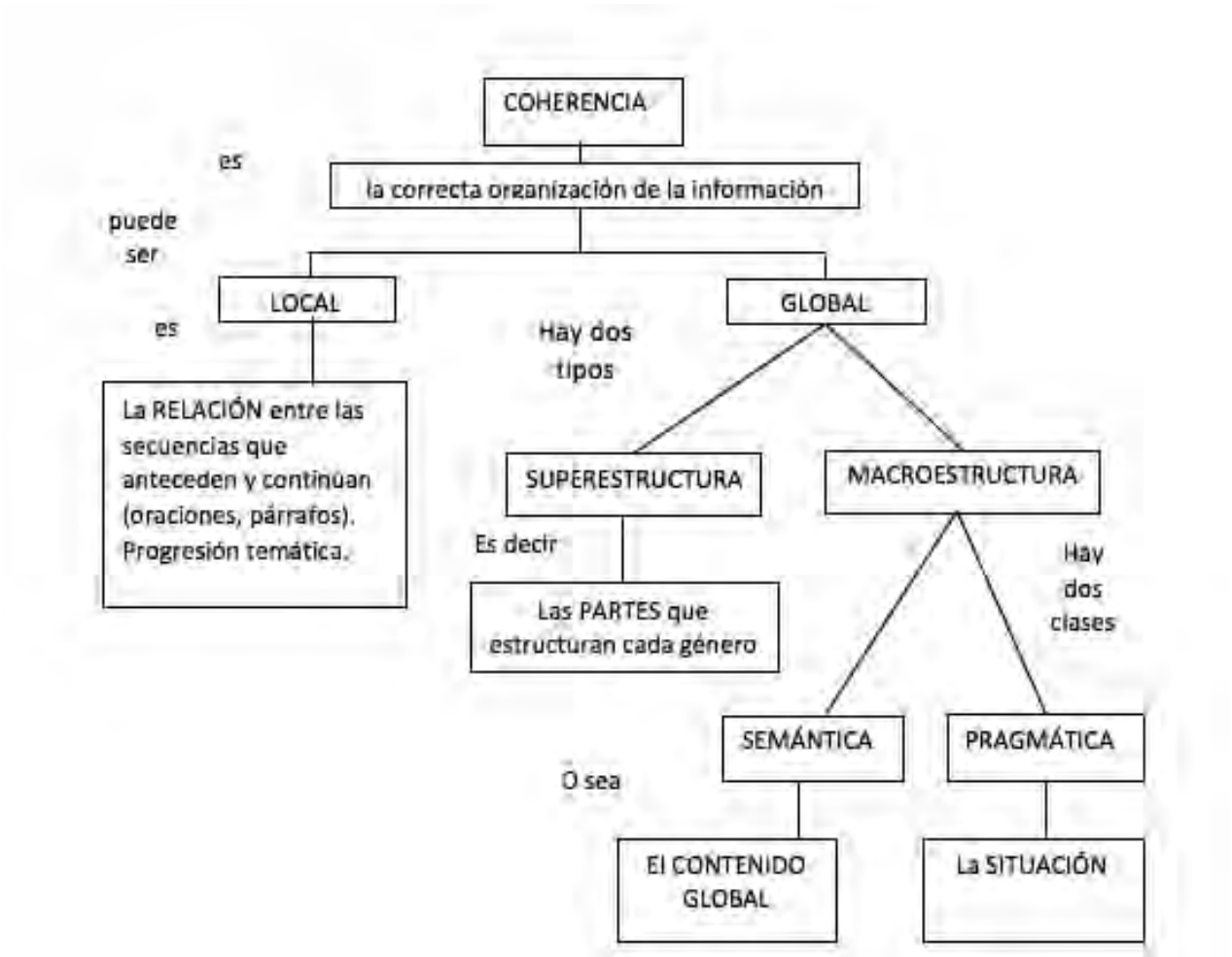
3.5.1. Coherencia

Junto con la cohesión, la coherencia es un tejido de relaciones no siempre visibles que el lector establece aparecer en el despliegue de su actividad lectora o escrita con el fin de darle sentido al discurso. Con ese fin debe reponer elementos muchas veces implícitos que le permiten una progresión temática congruente.

La ***coherencia*** es una propiedad semántica que consiste en que todos los enunciados de un texto se refieran a la misma realidad. Está dada por la correcta organización global de la información sobre un determinado tema, lo cual abarca desde aspectos generales hasta la organización sintáctica en la cadena discursiva.

En textos académicos es fundamental el control de la progresión temática para evitar problemas de coherencia textual (lagunas, saltos injustificados de un tema a otro, repeticiones que en lugar de producir avance en la información generan redundancia, digresiones que desvían el eje del discurso).

En suma, la coherencia es la correcta organización de la información de un texto. Llamamos coherencia local a la relación entre las secuencias que anteceden y continúan (oraciones, párrafos). Esto hace a la progresión temática del discurso. Por su parte, la coherencia global tiene dos aspectos: uno superestructural, que son las partes en que se estructura un género (por ejemplo, Introducción, nudo y desenlace en la narración; Introducción, desarrollo y conclusión en textos académicos. Y otro aspecto es el macro-estructural que contempla el contenido global (semántico) de un texto y la situación a la que se debe ajustar (pragmática). El siguiente diagrama exhibe lo que acaba de ser expuesto:



Actividad 46

Los siguientes extractos pertenecen a Toer, Mario (2008) y Aróstegui (2001), materiales de la asignatura Historia Social de la Educación en América Latina de la Licenciatura en Educación Inicial. Ordene los enunciados de cada fragmento para que resulten textos coherentes:

a)

- De este modo, daremos cuenta de la relación entre lo educativo y lo social, insertándonos en el entramado de lo histórico sin ocultar sus contradicciones y conflictos.
- La noción de historia social nos remite a la tarea de analizar los hechos, los discursos educativos en el contexto socio-económico y político en el que se revelan.

- Esto nos convoca a percibir las conexiones, las ligazones y las ensambladuras que lo educativo establece con otras esferas tales como la política, la cultura, la economía, la religión, la ideología, etc.
- Ponce, Rosana (2017) Programa de la Asignatura Historia Social de la Educación en América Latina, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Moreno.
- (Toer, Mario (2008) *De Moctezuma a Chávez. Repensando la Historia de América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas. PP. 14)

b)

- Esto trajo como consecuencia la inexistencia de latifundios en buena parte del territorio.
- Los colonos querían la tierra de los nativos, no su fuerza de trabajo (esto también lo vimos en las películas).
- El escaso contacto con las poblaciones nativas, limitó el mestizaje, más aún, llegó a suponerse *que el mejor indio era el indio muerto*…
- Esta relativa igualdad favoreció la deliberación horizontal para el tratamiento de los asuntos públicos y la elección más o menos democrática de las autoridades locales (como es el caso de la figura del *Sheriff*, como hemos visto en tantas películas).
- La apropiación de tierras se lleva a cabo en la proporción adecuada para su explotación por el grupo familiar.
- (Toer, Mario (2008) *De Moctezuma a Chávez. Repensando la Historia de América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas. PP. 14)

c)

- (Aróstegui, Julio (2001) *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica. PP. 139).
- Esto fue perfectamente entendido por F. Jameson, al calificar al posmodernismo como uno más de los productos culturales emblemáticos del capitalismo tardío.
- Por ejemplo, es claro que una de las grandes contradicciones que la ideología posmodernista aporta es la que la enfrenta con el marxismo.
- Por todo esto resulta curioso que mientras los posmodernistas celebraban la muerte de la teoría, precisamente los fundadores del *new criticism*, donde se condensan buena parte de las ideas posmodernistas, defendiesen la “teoría de la creación”.
- En una medida muy amplia, el posmodernismo representaba la “muerte de la teoría” al tiempo que la de las grandes concepciones del mundo y de la historia basadas en la “metateoría” o en las “metanarrativas”.

3.5.2. Cohesión

La **cohesión**, por su parte, es la correcta relación entre las palabras y oraciones de un texto. Se genera a través de conexiones que permiten que el texto sea interpretado como una unidad. Las correctas relaciones léxicas y gramaticales del texto se establecen a través de una serie de recursos de cohesión tales como la **referencia** (capacidad de algunas palabras o expresiones para remitir a un elemento del texto a través de otro) y la **conjunción (conectores)** y **marcadores** cuya función es conectar sintácticamente una palabra, oración o párrafo del texto con otro.

3.5.2.1. Procedimientos léxicos de cohesión

Construyen sentido a partir de los significados de las palabras:

- Repetición o sustituciones por sinónimos (palabras de sentido equivalente), antónimos (palabras de sentido contrario), hiperónimos (palabras cuyo significado general abarca otros más específicos) e hipónimos (palabras cuyo significado específico es abarcado por otra más general).

Actividad 47

Abajo se ofrecen algunos ejemplos de los procedimientos mencionados. a. Localícelos y subráyelos en el texto. b. Deduzca cuál es el objetivo de cohesión al que apuntan:

a) Repeticiones:

¿Qué ves? ¿Qué ves cuando me ves? reza el verso de una bella canción que ya tiene algunos años. La pregunta del poeta no es una pregunta menor, es una pregunta que construye un gran problema: el problema de la mirada. Qué ves, con qué máquinas conceptuales miramos lo que miramos. Así formulada, ya no parece ser una enunciación de poeta (Sztulwark, Pablo (S/D): 1).

b) Sinónimos:

La dinámica urbana, entonces, no reside en la impugnación de la estructura planificada en nombre de una planificación más bella, más buena y más justa de la ciudad sino en la activación de movimientos en conformación permanente. Ante la planificación citadina, la urbe no propone "mejores" planificaciones. (Sztulwark, Pablo (S/D): 2).

c) Hiperónimos e hipónimos:

¿Y la memoria? Para cierto enfoque institucional, la memoria es consecuencia de la repetición. Los monumentos, piezas claves de la memoria histórica nacional, hicieron de la reiteración su estrategia de recuerdo. Al respecto, la secuencia es bien conocida: plaza, calle, monumento, museo, retrato, efemérides, himno y siguen las marcas. (Sztulwark, Pablo (S/D): 3).

d) Sinónimos y antónimos:

En un bellísimo libro: *Mal de alturas. Viaje a la Bolivia insurgente*, el Colectivo Situaciones se pregunta por el estatuto de la memoria como nutriente de la vida: *"ciertos picos del pensamiento filosófico admiten una doctrina según la cual lo viejo no es lo más antiguo, ni lo nuevo lo más reciente, sino que lo viejo nace viejo y lo nuevo lo es por la eternidad. Lo viejo no es lo anacrónico y lo nuevo no admite la lógica de la moda y el snobismo. Lo viejo sería aquello que está separado de la capacidad de crear. Siempre separado, siempre impotente. Lo nuevo, en cambio, es la añeja posibilidad de producción. Por eso, lo viejo es lo contemporáneo no renovado, y lo nuevo debe actualizarse"*. (Sztulwark, Pablo (S/D): 3).

Actividad 48

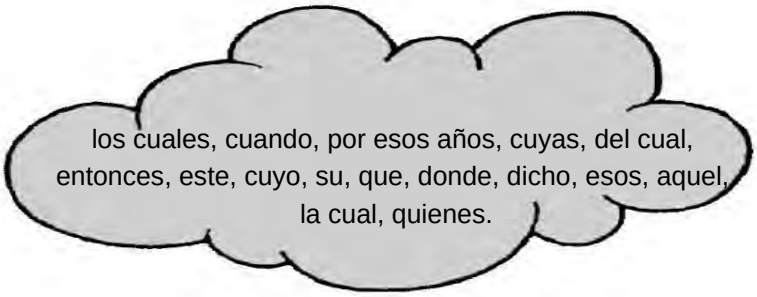
Complete el siguiente texto con referencias anafóricas. Los elementos a retomar son los marcados en negrita (Cfr. 3.5.2.2 Procedimientos gramaticales de cohesión). Puede encontrar opciones de referencias en la nube de palabras (abajo). Selecciones aquellas que considere adecuadas:

Lo que se ha llamado "crisis de la representación" del conjunto de las ciencias sociales fue una de las primeras notas que se hicieron ver en el panorama cambiante de los **años setenta**. Es cierto que ……se produce una cierta crisis general, desde lo económico a lo intelectual, de las **condiciones** ……. habían sido determinantes del crecimiento de la posguerra a lo largo de casi treinta años. Desde mediados de los años setenta se entra en una **época de incertidumbres** ……. reflejo en la investigación y la reflexión histórico-social no ha podido ser más claro. (…)

Trataremos, pues, de la **crisis de la historiografía** y de …….. posteridad hasta el momento actual. No parece, en principio, que ……. efectos hayan sido superados con claridad ni en la práctica historiográfica ni en el campo general de las ciencias sociales y humanas.

Aróstegui, Julio (2001) *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica. (Material de la asignatura Historia Social de la Educación en América Latina de la Licenciatura en Educación Inicial, 2017, Prof. Rosana Ponce)

Nube de palabras:



3.5.2.2. Procedimientos gramaticales de cohesión

Construyen el sentido a partir de relaciones sintácticas:

- Referencia (Anáfora, Catáfora)
- Conjunción (conectores y marcadores discursivos).

- **Referencia**

Ejemplificaremos los procedimientos de referencia a partir la Entrevista de Sergio Caletti a Ernesto Laclau, (2010) “La influencia de Perón fue más importante que la de Lacan” Ciencias Sociales, Revista De La Facultad De Ciencias Sociales / UBA, Nº 76 / DICIEMBRE 2010 (66-71). La revista forma parte de la bibliografía de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNM.

- **Anáfora** es la recuperación de un elemento ya dicho del texto:

- Sergio Caletti : Dado que se cumplen veinticinco años de la primera edición de *Hegemonía y estrategia socialista*, nos gustaría saber a qué distancia de **ese** texto te situás hoy.

  Ernesto Laclau: (…) Es cierto, las circunstancias internacionales variaron, pero las ideas fundamentales que en **ese** entonces se planteaban hoy en día siguen teniendo plena vigencia, porque anunciaban un desarrollo posible para la izquierda que continúa siendo tan legítimo como en **aquel** momento.
- **Retomando un poco los argumentos anteriores**, me gustaría saber si, aparte del tema de la sobredeterminación, la influencia de Althusser ha tenido otro recorrido en tu obra.

- **Catáfora**: refiere o anticipa un elemento textual por venir:

- Ernesto Laclau, quien recibiera el título de Doctor Honoris Causa por iniciativa de la Facultad de Ciencias Sociales en 2009, nos visitó en mayo de este año para dictar su conferencia magistral “Discurso, antagonismo y hegemonía en la construcción de identidades políticas”. **A continuación**, la conversación que mantuvo en ese entonces con el decano de nuestra Facultad, Sergio Caletti.
- Pero decís que sos filósofo y que, en conversaciones con Copjec, fuiste elaborando un armazón teórico del cual te das cuenta que **coincide con... ¿cómo se llama?** ¡¿Lacan?!

- **Conectores**

Tipos de conectores	
Copulativos	Y / e; ni; tanto… como…; no sólo … sino también; etc.
Disyuntivos	O / u; o bien; ya … ya;
Adversativos	Pero; aunque; en cambio; sin embargo; ahora bien; sino; en lugar de; en vez de; por el contrario; antes bien; contrariamente; no obstante; etc.
Causales	A causa de; debido a, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a… a causa de, etc.
Consecutivos:	De ahí que; entonces; luego; de modo que; de ello resulta que; así que; de donde se sigue; por ende; así pues; por lo tanto; por consiguiente; en consecuencia; por eso; por lo que, por lo cual; etc.
Finales	Para; para que; a fin de que; con el propósito de; con el objeto de; de tal modo que; etc.
Condicionales	Si; con tal de que; cuando; toda vez que; en el caso de que; en la medida en que; según; salvo que; a menos que; siempre que; siempre y cuando; etc.
Concesivos	Aunque; aun cuando, aun, incluso, si bien, por más que; pese a; etc.
Comparativos	Como; al igual que; tanto como; igualmente; del mismo modo; más … que; menos … que; etc.
Temporales	Cuando; ahora; entonces; luego; antes; anteriormente; mientras; después de…; etc.
Espaciales	Desde; hasta aquí; en este contexto, en este marco; desde este lugar; etc.

- **Marcadores discursivos**

Presentadores generales de la información		Para empezar; ante todo, antes que nada; para comenzar esta presentación; etc.
Ordenadores	De inicio	Primero, en primer lugar, en segundo Lugar; 1º; 2º…; etc.
	De continuación	A continuación; para continuar; enseguida; en esa línea; en este sentido; etc.
	De terminación	En fin; finalmente; por fin; por último; para terminar; en definitiva; etc.
	Distribuidores	Por un lado; por otro; por una parte; por Otra; en cuanto a esto; en cuanto a aquello; etc.
Aditivos		Y; además; también; incluso; Asimismo; del mismo modo; etc.
Digresivos		Respecto a; a propósito de; por lo que respecta a; en cuanto a; con referencia a; en lo que concierne a; en/por lo que se refiere a; etc.
De expresión del punto de vista		En mi opinión; a mi juicio; a nuestro Entender; desde este punto de vista; es evidente que; sin duda; de hecho; en realidad; está claro que; por supuesto; desde luego; en efecto; efectivamente; etc.
De reformulación o paráfrasis		Esto es; es decir; en otras palabras; dicho de otro modo; o sea; a saber; vale decir; etc.
Espacio-temporales		Antes; aquí; ahora; al mismo tiempo; mientras; a la vez; a continuación; hasta el momento; arriba; hasta aquí; luego; abajo; seguidamente; más adelante veremos en este mismo capítulo; etc.

Actividad 49

Se recomienda el fichaje de conectores y marcadores discursivos para facilitar las actividades de escritura tanto en el taller como en el curso de la carrera.

Actividad 50

50.a. Reponga en el texto los conectores y marcadores discursivos.

50.b. ¿A qué género discursivo corresponde el siguiente texto?, ¿Cómo lo dedujo?

50.c. ¿Qué secuencia textual desarrolla? Justifique su respuesta con datos textuales. 50.d. Analice los procedimientos discursivos que pone en obra.

¿…… …… introducir tal distinción conceptual en este momento del recorrido? ……. cortical y subcortical nos permiten contraponer dos modos de relación con lo urbano. …….. la mirada cortical se concentra en los sitios esenciales, trascendentes y monumentales de la ciudad planificada, ……. los nudos de lo que se visualiza como planificado, la mirada subcortical parece olvidar la planificación en beneficio de las situaciones, los acontecimientos y las singularidades urbanas. ……..: dos formas de mirar, dos maneras de andar por la ciudad y fundamentalmente por la vida. ……, no se trata de tomar partido por una u otra visión. ……., la tarea consiste en multiplicar las herramientas conceptuales para mirar.

(Sztulwark, Pablo (S/D),"Formas de mirar. Notas sobre espacio urbano y memoria". Documento de cátedra. Dg1. Cátedra Rico).

Actividad 51

Es frecuente observar en producciones escritas de estudiantes universitarios el uso de conectores copulativos y marcadores aditivos -más sencillos de procesar- en lugar de causales y conclusivos. En otros casos, se producen discursos donde la información se amontona, no se extrae de ella ninguna consecuencia, ni se reformula. Simplemente, se adicionan frases yuxtapuestas por 'y', 'también', 'además', etc. Por lo tanto, no son textos argumentativos. Las relaciones de **causa–consecuencia** están entre las más difíciles de procesar en la lectura y la escritura y por eso mismo son causa de fallas en la comprensión y la comunicación. Esta dificultad se debe, en parte a la falta de familiaridad en la lectura de textos expositivo-explicativos y argumentativos y en parte a que dependen de una inferencia del lector. Las correlaciones causales están entre las más frecuentes en los discursos científico-académicos, ya que estas correlaciones son un procedimiento principal de la explicación y la argumentación. Por eso, su dominio es una habilidad fundamental a desarrollar.

- Analice el uso de los conectores en las siguientes producciones escritas de estudiantes universitarios iniciales y modifique los que crea convenientes para mejorar la calidad de la explicación.

a) Consigna: descripción de los rasgos enunciativos de la entrada 'Cultura' de Pierre Bonte (1997), Diccionario de etnología y antropología, Madrid, Akal

Respuesta: (El texto) Tienen oraciones simples que definen los términos que se presentan y por lo tanto tiende a las explicaciones. Además posee una orientación didáctica.

b) El conocimiento del otro (la otredad) es un tema muy diverso que se abarca en distintos contextos y que muestra como el yo y el otro se ven involucrados en circunstancias de lucha de poder y dominación y que existe una diferencia que ve un yo para considerar a otro inferior y como afecta esto a pueblos y personas (Fragm. de Informe de lectura de textos sobre "La cuestión del Otro" producido por estudiante del CBC-UBA).

c) En cuanto al apunte, se define como un texto tomado de la transcripción ya sea de una fuente escrita o bien, de la palabra oral, con el objetivo de duplicar el contenido de la fuente y fijarlo por escrito para conservarlo con fines de estudio. (…) En cambio, del resumen se podría decir que cumple una función parecida a la del apunte ya que ambos se utilizan para el estudio con el fin de sintetizar la información para que sea más sencillo el estudio (Fragm. de Informe de investigación sobre Lectura y escritura en la universidad producido por estudiante del COPRUN-UNM).

Actividad 52

El docente-tallerista selecciona y presenta en el curso casos problemáticos (anónimos) para ejemplificar y resolver dificultades de coherencia y cohesión en forma colaborativa. Los fragmentos de textos producidos por los cursantes se copian en el pizarrón o distribuyen en *handouts* (hojas de trabajo impresas), se someten a la observación, descripción y resolución.

Actividad 53

Vuelva sobre el texto de María Marta García Negroni, (2011), *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*, Buenos Aires, Editoras del Calderón (Actividad 25, Mod II de este Cuadernillo). Marque los conectores y marcadores discursivos y señale la función discursiva que desempeñan en un cuadro sinóptico.

Actividad 54

Lea el siguiente fragmento de Narodovsky (2009). Complételo con un párrafo coherente y cohesivo que caracterice el ciclo que contiene las fases de **depresión, recesión, auge y recuperación** de la economía. La información debe obtenerla del gráfico (abajo). Recurra a marcadores discursivos de orden (cfr.3.5.1 Coherencia y 3.5.2.2 Cohesión).

Otro tema interesante es que hay economías donde se ahorra mucho y se invierte poco, la diferencia entre ambas estrategias suele ser la fuga de capitales.

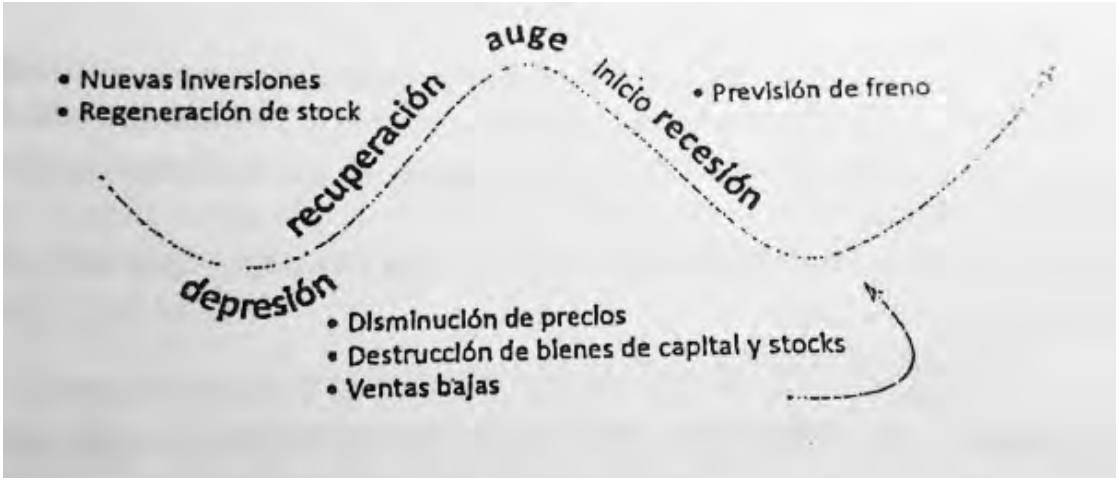
Estos posibles desequilibrios llevaron a Keynes a analizar el ciclo económico y definirlo como la secuencia más o menos regular de recuperación y recesión de la producción real en torno a la senda de largo plazo de crecimiento de la economía.

Si bien los ciclos presentan irregularidades en cuanto a periodicidad, temporalidad y dirección, cabe considerarlos como una sucesión de fases ascendentes y descendentes.

Las fases que componen dicho ciclo son……
……..

La primera……
……
……
……
……
……
……

Finalmente,……
……
……..



Narodovsky, Patricio y Leyla Chain (2009) *Economía para empezar por el principio. Una guía para aprender la economía y formular proyectos*, Buenos Aires, Aulas y Andamio Ed.
(Material correspondiente a la asignatura Economía del Ciclo de Estudios Generales del Departamento de Economía y Administración)

3.6. El paratexto académico

Como se sabe, un texto constituye una unidad de sentido. Pero siempre va acompañado de elementos internos o colaterales que ayudan a interpretarlo. Es a eso a lo que se denomina 'paratexto' (aquello que acompaña al texto). Lo paratextual abarca títulos, subtítulos, tapas, contratapas, índices, separación en párrafos, palabras destacadas, diagramación, imágenes, gráficos, número de páginas, epígrafes, notas al pie de página, referencias bibliográficas, etc. Los elementos paratextuales se ubican en distintos niveles (cualitativos, indiciales y simbólicos).

Muchas veces la significación del nivel paratextual es subestimada. Sin embargo, un detalle aparentemente menor como un epígrafe que podría, a primera vista, ser interpretado como un dato de color (estético, superficial y suprimible), puede dar la pista de cuál es la visión ideológica o cuáles son los modelos a los que adscribe un autor. Maite Alvarado (1994), pionera en Argentina en la descripción del nivel paratextual, advirtió que los lectores orientan su lectura en función de los indicios *paratextuales*, lo que les ayuda a tomar decisiones interpretativas adecuadas para comprender. En efecto, el para-

texto desencadena estrategias inferenciales que permiten hacer hipótesis sobre el texto (de qué se va a tratar, cómo va a continuar, cómo se relaciona con otros discursos, cuál es la línea teórica de un autor, etc.). Dicho conjunto de elementos paratextuales conforman un contexto que modifica y orienta el modo de lectura. Por ejemplo, al leer el índice de un libro, podemos hacer previsiones de lo que se tratará, cómo el autor recortó el tema, en qué términos designó las cuestiones a tratar, etc.

Entre los elementos que conforman el paratexto académico se cuentan, además de los mencionados arriba, índices analíticos, resúmenes o abstracts, epígrafes, subtítulos de capítulos o secciones, introducciones, prólogos, prefacios, citas textuales, notas al pie, indicaciones de fuentes en el cuerpo del texto, gráficos (cuadros, esquemas, ilustraciones, fotos, etc.) bibliografía, anexos, apéndices, glosarios, entre otros. Un paratexto central, entre los mencionados, es la bibliografía, tema al que nos referiremos a continuación.

3.6.1. La ética de la referencia bibliográfica

La bibliografía es uno de los elementos paratextuales típicos del discurso científico-académico. Es el listado alfabético de fuentes de referencia en las que se basó un escritor para desarrollar su trabajo de investigación. Se sitúa al final del texto para hacerlo accesible al lector, quien puede eventualmente consultarlo, cotejarlo, ampliar la información sobre un tema, citarlo en un texto propio, divulgarlo, etc.

Por su parte, la cita bibliográfica es una práctica que no sólo responde a fines formales, sino que forma parte de una ética compartida entre los miembros de la comunidad científico-académica y que permite saber quién dijo qué, dónde, cuándo, desde qué aproximación teórica, etc. Su violación constituye un acto de deshonestidad intelectual denominado plagio.

El plagio es la copia literal o indirecta de un texto sin reconocer su fuente. Constituye un abuso sobre el trabajo ajeno tanto en exámenes como en otro tipo de producciones intelectuales.

Sin embargo, las negligencias en la forma de anotar la bibliografía o, directamente, la falta de fuentes bibliográficas es, lamentablemente, más común de lo que podría esperarse de la comunidad académica. Esa falta de cuidado se asocia con una concepción contenidista y reproductivista de la enseñanza-aprendizaje: los textos parecen ser incuestionables (no importa quien enuncie). Esto que parecería ser una cuestión menor –tal como son considerados erróneamente muchos de los elementos paratextuales- tiene insospechadas consecuencias sobre estudiantes e investigadores, a saber:

- No contribuye a la construcción y socialización del conocimiento (no se sabe qué clase de texto se trata, cuál es la fuente, cómo citarlo).
- No permite interrogar el texto, compararlo ni contrastarlo con otras fuentes ya que invisibiliza sus condiciones de producción institucionales, políticas, históricas, ideológicas, tales como la editorial, país, año de edición, universidad, etc. En este sentido, dificulta la toma de posición del lector.
- Si no da indicación del género discursivo del que se trata (capítulo de libro, publicación periódica, libro electrónico, documento de cátedra, etc.) olvida que los géneros discursivos transmiten contenidos pero también tienen funciones cognitivas vinculadas a qué decir y cómo en el ámbito universitario.

Por lo expuesto, forma parte de los aprendizajes de la vida universitaria, concientizarse sobre la propia praxis académica y atender desde el inicio a estas cuestiones porque es desde esa posición que podrá aprender todo lo demás. El sujeto-estudiante-universitario construye y socializa conocimiento (entonces respeta los códigos); es un lector crítico (interroga, confronta, construye su punto de vista de autor, interroga las condiciones de producción de los discursos, se construye a través del uso de códigos compartidos en su comunidad de discurso.

Actividad 55

55.a. Observe el listado bibliográfico que se encuentra al final de este cuadernillo. Está en *estilo APA* (American Psychological Association), que es la asociación que redactó las normas internacionales que rigen la mayoría de las comunicaciones científicas y académicas.

55.b. Realice una lectura analítica del listado, observando las convenciones que rigen la presentación de fuentes bibliográficas.

55.c. Deduzca cuáles son los criterios de citación en el caso de publicaciones con uno o más de un autor, libro, libro compilado, libro electrónico, libro con autor institucional, capítulo de libro, enciclopedias, diccionarios, informes y monografías, artículos de revistas, documentos inéditos o publicados por cátedras, etc.

55.d. A continuación, ordene, corrija y complete la información faltante en las siguientes referencias:

- Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan (1991), *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, ……., Siglo XXI
- Giammateo, Mabel y Albano, Hilda (coord.) …….. *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*
- GIAMMATEO, Mabel e ……. ……., (2012), "La palabra en la red: características lingüísticas de la comunicación en Internet", en ……. (coord.) (2012), *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*
- Marín, Marta (2006), "Alfabetización académica temprana", Revista Lectura y vida, ……. p. 30-38. Disponible en http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf
- Sylvia Nogueira ……. (2010), *Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*, Buenos Aires, ……..
- Resnik, Gabriela y Elena Valente, *La lectura y la escritura en el trabajo de taller*, ……., Universidad Nacional de General Sarmiento (2007).
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992), Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita en ……. Nº 58, Madrid
- Solé, Isabel ……., *Estrategias de lectura*, Madrid, Grao
- Sztulwark, Pablo (……..) Formas de mirar. Notas sobre espacio urbano y memoria, Documento de cátedra. Dg1. cátedra Rico
- Toulmin, Stephen (2003) ……. Barcelona, Península (1958)
- ……., Ana (2005), "El documento de cátedra. Un aliado del proceso de enseñanza-aprendizaje", en (2005) Cubo de Severino, Liliana *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte Editorial.

3.6.1.1. Citas en el interior del texto

En las citas (directas, indirectas o alusiones) que se encuentran en el interior de un texto dado, la forma de citación es diferente: no se refiere la fuente completa sino solamente, entre paréntesis, el apellido del autor, el año de edición y el Nº de página). Por ejemplo:

- Directa: "En la bibliografía especializada sobre el tema, se afirma habitualmente que proponer una reformulación implica, por parte del locutor, un comportamiento cooperativo motivado por el afán o la ambición de evitar equívocos posibles y de superar obstáculos comunicacionales" (García Negroni, 2009: 48).
- Indirecta: Según Henry Giroux, el lenguaje determina el significado de la experiencia (Giroux, 1997: 29).

3.6.1.2. Citas al final del texto (listado alfabético)

Arnoux, Elvira Narvaja de, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira (2011), La lectura y la escritura en la universidad, Buenos Aires, EUDEBA.

Bourdieu, Pierre (1985), ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, Madrid, Akal.

Calvino, Italo (1987), Las ciudades invisibles, España, Siruela.

Actividad 56

Reformule con sus propias palabras el siguiente fragmento textual e indique correspondientemente **en el cuerpo del texto** (cfr. Actividad 16 del Módulo I) la fuente bibliográfica:

- "¿El signo será acaso algo que está en lugar de otra cosa y la reemplaza? En todo caso, éste sería un reemplazo harto singular, ya que no es posible en un sentido ni en el otro: ni el 'sentido' ni el 'referente', como tales, podrían insertarse en el interior de una frase en lugar de la 'palabra' ".

Extraído de Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan (1991), *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Siglo XXI

……
……
……
……
……..

Actividad 57

Escriba un ensayo breve (500 palabras) que tenga como título uno de los epígrafes que encabezan este cuadernillo. Tenga en cuenta que un ensayo es un trabajo de reflexión sobre un fenómeno, un tema, o una problemática que implica el planteo y defensa de un punto de vista y la confrontación crítica con otros. Es un género considerablemente libre en tanto que deja un margen a la subjetividad, con la incorporación de opiniones, valoraciones personales. Si bien no exige pruebas ni demostración científica sí requiere una sólida estructura argumentativa y que el escritor justifique su perspectiva, mostrándose idóneo para analizar e interpretar el tema.

Actividad 58

Visite la biblioteca de la Universidad. Allí podrá encontrar un nutrido archivo de lecturas sobre los temas de las distintas carreras. Explore los estantes y examine el interior de los libros. Podrá observar que muchos de ellos están encabezados por epígrafes. Su indagación consiste en observar cuál es la relación entre el epígrafe y la propuesta del texto. Siga los siguientes pasos de investigación:

1. Luego de una primera exploración, tome algunos libros al azar en los que haya encontrado epígrafes que encabezan el texto total o algún capítulo.
2. Seleccione dos libros para extraer el tema global del texto y los distintos ejes temáticos que recorre.
3. Haga una lectura de barrido (escaneo visual) del índice (si el epígrafe abre el texto todo) o los subtítulos del capítulo (si el epígrafe sólo se inserta en un capítulo).
4. A partir de la lectura anterior infiera qué relación puede haber entre el texto y el epígrafe (paratexto).
5. Dicha relación puede adoptar las siguientes modalidades: el epígrafe: a) corresponde a un referente teórico ineludible del tema; b) inscribe al autor en una línea teórica determinada; c) avala la posición del autor sobre el tema; d) respalda la perspectiva del autor en algunos aspectos, pero no en otros; e) es una suerte de homenaje).
6. Redacte el resultado de su indagación en un breve informe de investigación de entre dos y tres carillas (ver Módulo I - sección 1.1.2 de este Cuadernillo).

- Dada la índole del trabajo, puede ser sugerido como **Trabajo de Integración Final**.

Prepare su plan textual según el siguiente esquema:

1. Presentación del objeto de investigación (enunciación del tema), objetivo de la investigación y justificación de su importancia.
2. Síntesis de los contenidos del libro o capítulo (a partir de la lectura del índice o subtítulos).
3. Reformulación del epígrafe.
4. Formulación preliminar de la Hipótesis (por ej. Podría afirmarse que la relación entre el epígrafe y el texto es …).
5. Integración final. Conclusión
6. Referencias bibliográficas.
7. Tenga en cuenta tal como aparece en el glosario del Cuadernillo de Ciencias, las hipótesis “son conjeturas que se elaboran para dar respuesta a un problema” (Martini: 2018: 106).

GLOSARIO METODOLÓGICO

Como pudo observar al leer este cuadernillo, algunos términos están subrayados. Esto indica que se los puede encontrar al final del mismo, en una lista alfabética. Esta serie de nociones son entradas de definiciones, es decir, un glosario.

Abstract o resumen*:* Es una síntesis de unas 200 palabras aproximadamente en la que se sintetiza el tema de presentaciones en congresos o jornadas (ponencias, conferencias, posters) u otras publicaciones como artículos de revistas, capítulos de libro, etc. El *abstract* enuncia cuál es el objeto o cuestión abordada, el objetivo del enunciador al estudiarlo, el encuadre teórico-metodológico y una justificación de su interés. Generalmente va acompañado de una serie de palabras-clave (alrededor de seis o siete) que dan cuenta de las nos conceptos más relevantes del texto. Estos ayudan al lector a identificar rápidamente el tema y los términos con que lo define el autor. Se ofrece como ejemplo, el siguiente *abstract*, que corresponde a un material bibliográfico de la asignatura Teoría Social de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social):

Carlos M. Vilas, **"¿Hacia atrás o hacia adelante? La revalorización del estado después del "Consenso de Washington"**

RESUMEN: En varios países de América Latina se está experimentando desde hace varios años una revalorización del papel del Estado en la economía y en las relaciones sociales, como respuesta a los resultados arrojados por un conjunto de políticas y estrategias usualmente conocidas como "Consenso de Washington", especialmente en materia de crecimiento sostenido, estabilidad macroeconómica, empleo y bienestar. En algunos de esos países esos resultados alimentaron amplias protestas sociales que dieron paso a cambios políticos importantes. Por contraste con el panorama predominante en las últimas décadas del siglo pasado, el Estado es repensado ahora como herramienta de desarrollo y bienestar social, a través de la ejecución de políticas activas que incluyen el impulso a procesos alternativos de integración y coordinación regional. El artículo también analiza el carácter históricamente variable de la relación Estado-economía y los factores que condujeron tanto a la adopción del "Consenso de Washington" como a su abandono o reformulación, y discute en qué medida este cambio implica una innovación, un regreso a viejos estilos "desarrollistas" o "populistas", o simplemente la recurrencia de una oscilación cíclica entre periodos de énfasis en el Estado y periodos énfasis en el mercado.

PALABRAS CLAVE: Estado. Consenso de Washington. Neoliberalismo. Desarrollo. Políticas públicas. Bienestar social.

Apunte: El apunte recoge la información tomada de un discurso oral (clase, conferencia, charla, curso, panel, ateneo) o escrito (bibliografía). A diferencia de otros géneros académicos, destinados a comunicar un saber para otro, el apunte es un género simple, destinado a uno mismo. Los enunciados del apunte están determinados por la situación y el tema de la clase donde se generan. Estas condiciones de producción dejan sus huellas en un discurso urgente y con criterios de orden muy personales, de escritura no lineal, falto de conectores, con blancos, lagunas y non sequitur, a menudo desprolijo, al que se le superponen enmiendas, tachaduras, agregados. Tan es así que muchas veces al volver sobre él, sus trazos resultan ilegibles incluso para su propio autor. Por eso, es preciso adquirir habilidades para una buena toma de apuntes ya que son un insumo de estudio indispensable en la vida universitaria: destreza motriz, escucha atenta, operaciones resuntivas, recuperación de saberes previos, inferencias, improvisación, sentido de la relevancia, operaciones de reformulación, entre otras.

Ateneo: El ateneo es un género discursivo científico-académico. Según el Diccionario de la lengua Española, RAE (recuperado de http://dle.rae.es/), ateneo (del latín, Athenaeum, y este del griego Αθηναιον), significa templo de Minerva en Atenas y alude a "cada una de ciertas asociaciones, la mayor de las veces científicas y literarias" (DRAE, 2014). Según investigadoras de la Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca quienes estudiaron la incidencia de ateneos médicos en la formación profesional (Borel, M.C., Malet, A.M. (2011) *"La formación docente frente a nuevos y viejos desafíos.* Los ateneos: *¿una alternativa en la formación profesional docente?"*.

Recuperado de http://www.formadores.org/default_archivos/comunicados2011comunicacion9Borel.doc, la fundación del primer ateneo se atribuye a Calígula, emperador romano que fundó en Lyon una escuela llamada Ateneo que contribuyó a la educación literaria de los galos, en la que se establecieron cursos de elocuencia griega y latina. Un siglo después el emperador Adriano creó un ateneo en Roma para que en él diserten públicamente profesores y produzcan lecturas de sus obras. El documento señala que surge una conexión y analogía del espíritu del ateneo con la aparición espontánea y la creación libre (semi-democrática) de las universidades de la edad media, que tuvieron en sus comienzos el carácter de asociaciones libres, espontáneamente nacidas y conservadas por el creciente amor al saber, aunque finalmente fueron consagradas a la enseñanza dogmática y regularizada (2011). En algunos países, existieron más tarde asociaciones literarias y científicas que tomaron el nombre de ateneo, en algunos casos sustituido luego por el de museo y liceo. El término ateneo también se ha utilizado para designar el edificio o lugar en el que se reúne cualquiera de dichas corporaciones (Borel, Malet, 2011). En la actualidad, su uso más extendido se refiere al `*ateneo clínico´*, una práctica habitual en el ámbito hospitalario de las ciencias de la salud, cuya implementación intenta constituirse en una instancia de formación, intercambio y discusión sobre los casos clínicos. Los ateneos se organizan a partir de presentaciones programadas de diferentes casos, por profesionales que desarrollan sus actividades en las instituciones sanitarias. En algunas ocasiones esta instancia se usa para discutir casos complejos con el objetivo de tomar una conducta institucional (Borel, Malet, 2011). Las autoras también señalan que se utiliza la expresión `ateneos bibliográficos´, para efectuar revisiones, evaluación de artículos científicos, trabajos para publicación, actualización de temas, etc. Agregamos que se conoce como "ateneos didácticos" a una modalidad de capacitación que se caracteriza por ser un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes. Como desarrolla Beatriz Alen (2013, p. 11) "se reconocen como una propuesta de perfeccionamiento y desarrollo profesional de los docentes, como un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles" (Alen, B (2013) *"Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles"*, en Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay, pág. 11-24, Recuperado de http://www.noveles.edu.uy/desarrollo_profesional.pdf (Definición aportada especialmente para este cuadernillo por la Lic. Guadalupe Ferraro, Profesora del Taller de Lecto-escritura académica del COPRUN, UNM).

Comunidad de discurso: La noción de comunidad de discurso articula géneros discursivos con lugares institucionales. En consonancia con esto, una comunidad de comunicación se organiza "en torno a la producción de discursos, cualquiera sea su naturaleza: periodística, científica, etc. sus miembros comparten cierto número de modos de vida, de normas, etc." (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 102). De este modo, se construye la identidad discursiva de sus enunciadores y enunciatarios y un vínculo peculiar (o contrato enunciativo) entre ellos.

Conectores y marcadores discursivos: Ambos contribuyen a lograr la coherencia y cohesión textual. Los conectores son términos o medios que sirven para unir enunciados simples o frases más amplias con sentido semántico, lógico y retórico (argumentativo). Son marcas que ayudan al lector o escritor a reconocer un sentido coherente y cohesivo en el texto. Los marcadores, por su parte son términos que guían al lector en su trabajo inferencial ya que indican las secciones en que se organiza globalmente el texto, establecen jerarquías y criterios de orden (en primero/ segundo término, hasta aquí, anteriormente, luego, etc.).

Conferencia:

Una conferencia es un texto que articula secuencias de carácter narrativo, expositivo, explicativo y argumentativo. Tiene por fin señalar y mostrar las principales aristas de un tema y, a partir de ellas, plantear una o más vías de interpretación. Se trata de un género académico que puede aparecer tanto en el campo científico como en el artístico, con diferente grado de rigurosidad en cada caso. Así, en el primero de los ámbitos se espera que el conferencista refiera sintéticamente un problema de investigación, que realice una revisión de la tradición en su abordaje que permita legitimar el suyo propio y exponga los principales resultados que este podría arrojar. En el campo artístico, en cambio, estas exigencias se relativizan y en algunos casos son incluso, tratadas con

> ironía: lo que está en juego no es la legitimidad teórica de lo que se dice sino cómo se dice lo que se dice para que llegue al público investido de un ars poética, esto es, de una perspectiva estética. Cuando quien es llamado a ocupar el lugar de conferencista es un artista, este género oral adquiere también el carácter de espectáculo, por cuanto la conferencia puede convertirse en una obra de arte en sí misma.
>
> Ahora bien, ya sea en el campo académico o en el artístico, una conferencia supone una discursividad orientada a la divulgación, a exponer una cuestión de forma clara. Por ello integra, como recurso didáctico, secuencias explicativas y argumentativas, aunque en el campo artístico y literario ellas suelen estar subordinadas a tramos narrativos y descriptivos (Bitonte y Lo Coco, 2013: 69-70).

Contexto:

> Tal como lo exponen van Dijk y Kintsch, los discursos "son producidos y recibidos por hablantes y oyentes en situaciones específicas dentro de un amplio contexto sociocultural. Por consiguiente, el procesamiento del discurso no es un mero evento cognitivo sino también social. Esto es obvio, por supuesto, pero debemos asumir ante todo, que las dimensiones sociales del discurso interactúan con las cognitivas. En otras palabras, el modelo cognitivo debe también aportar el hecho de que el discurso y, por lo tanto, el proceso de comprensión de un discurso funciona en el contexto social. Llamaremos a esto, pre-supuesto de funcionalidad social. La primera implicación cognitiva de este pre-supuesto es que los usuarios del lenguaje construyen una representación no sólo del texto sino también del contexto social y lo de lo que ambas representaciones interactúan. (van-Dijk, Teun y Walter Kintsch (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press, p. 6-7).

Corpus: Corresponde, ante todo, discernir entre el **corpus de análisis** (materiales que serán sometidos a estudio) y **corpus bibliográfico** (bibliografía).

Un **corpus de análisis** es un conjunto articulado de discursos que conforman una unidad. Su finalidad es ser sometidos a su estudio (observación, descripción, categorización, interpretación). El trabajo con discursos permite observar una problemática sobre materiales concretos. Podemos decir que el corpus de análisis es un *punto de partida* de un trabajo de investigación ya que permite situar el problema de forma tangible para su abordaje. Pero no hay que perder de vista que a su vez, es la investigación la que construye el corpus como objeto de estudio y que puede estar integrado por diferentes tipos de discursos, según el campo disciplinar. Así, el mismo problema puede ser observado a través de corpus distintos. Ejemplo: Arnoux (2009: 32-64) analiza comentarios periodísticos "oficiales" sobre los bombardeos de 1955 a la Plaza de mayo. Con ese fin analiza un corpus compuesto por la crónica de los sucesos de pesadilla tal como aparecen designados en el periódico *Democracia*, año X de 1955. El análisis del corpus implica necesariamente la selección de los instrumentos teóricos tomados de estudios previos sobre la cuestión (corpus bibliográfico).

El **corpus bibliográfico** es el conjunto de referencias textuales que fueron consultadas sea como respaldo de un trabajo académico o como sugerencia de consulta para el lector. Tal como la define Alvarado, la bibliografía es "una lista ordenada alfabéticamente de autores y títulos de las obras consultadas por el autor, que se ubica al final de un texto" (2011: 34). En resumen, libros, artículos científicos, diccionarios especializados, tesis, informes, monografías, etc. se usan para dar cuenta de las herramientas conceptuales y fundamentos teóricos que orientaron el encuadre, sostienen los argumentos y orientan al lector.

Cuadro sinóptico: Un cuadro sinóptico es una forma de expresión visual de las ideas o conceptos presentes en un texto. Como herramienta de estudio, nos permite plasmar la estructura de un tema leído a partir de la adecuada jerarquización de la información. Para realizar el cuadro sinóptico se pueden usar llaves, corchetes o flechas que identifiquen la relación entre los conceptos más importantes y las ideas secundarias o específicas que se desprenden de ellos. Se puede ampliar la información en el libro de Guillermo Obiols, *Cómo estudiar,* 2004. (Definición aportada especialmente para este cuadernillo por la Lic. Deborah Hadges, Profesora del Taller de Lecto-escritura académica del COPRUN, UNM)

Discurso:

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Documento de cátedra: Tal como lo define Ana Zanini (2005:373-374), un documento de cátedra es un "texto que contiene nociones de una disciplina, elaborado por docentes". Responde a la necesidad de los profesores de enseñanza universitaria y terciaria de producir materiales escritos para utilizarlos en sus clases como bibliografía o como material de apoyo. En síntesis, el documento de cátedra es un género académico-didáctico elaborado por un profesor o un equipo, que proporciona saberes disciplinares específicos para guiar a los estudiantes en sus trabajos prácticos.

Ensayo: Un ensayo es un discurso escrito de tipo expositivo argumentativo que supone una reflexión sobre un fenómeno, tema, o problemática. Implica el planteo y defensa de un punto de vista y la confrontación crítica con otros. El enunciador presenta un punto de vista de autor, es decir, desarrolla una interpretación personal sobre un asunto, la defiende y justifica. Como se ve, permite un margen considerable de libertad en tanto que da espacio a la opinión y valoraciones subjetivas. Aunque no presupone la explicitación del aparato teórico-metodológico de una monografía o informe, requiere la consulta de fuentes y referentes en la materia abordada dado que, como en todo género académico, la formulación de hipótesis y preguntas deben ser fundamentadas con documentación y respaldos bibliográficos. Esto significa que, aunque no exige demostración científica, el ensayo exhibe una sólida estructura argumentativa.

Enunciado: Los enunciados son la unidad mínima de los géneros discursivos. Son lo que un sujeto (enunciador) dice o refiere a otro (enunciatario) sobre un objeto, a través del lenguaje verbal e incluso no verbal. La noción de enunciado se diferencia de la de oración porque esta última es un constructo gramatical abstracto. Por contraste, los enunciados siempre están situados en un contexto histórico, social, interaccional concreto. En este sentido, todo enunciado –del género que sea– es ideológico, en el sentido de que lleva las huellas de sus condiciones de producción (cfr. Benveniste: 2007, Verón: 1998).

Ethos y *pathos*: Las nociones de *ethos* y *pathos* –correspondientes a la tradición retórica clásica– se refieren respectivamente, a la imagen discursiva del orador o argumentador y de su destinatario o auditorio. Permiten reflexionar sobre la posición que asume el enunciador, en este caso, el estudiante, como escritor en la universidad (*ethos* académico) y los modos de esquematizar a su lector o destinatario a quien dirige su discurso (público general, entendido o no, colega, estudiante, profesor, jurado que lo evaluará), procurando convencerlo. Estas nociones están estrechamente vinculadas a la de logos, que alude a la palabra o discurso que media en el intercambio cuyas estrategias discursivas se ajustarán según cada caso (*pathos* académico o no académico, evaluador, no evaluador, etc.). Desde el punto de vista retórico estas configuraciones discursivas se sustentan principalmente en los valores, saberes y emociones que encarna cada uno de estos roles. En el caso de géneros académicos destinados a evaluadores se impone un *ethos* de saber del estudiante y un *pathos* de no saber de su evaluador para tratarlo como un sujeto que -se supone– no ha leído o no sabe y al que se le debe explicar. En eso reside la fuerza persuasiva.

Evidencialidad:

El término *evidencialidad* aparece utilizado, en la bibliografía especializada, desde diferentes perspectivas. Para algunos autores (Chafe 1986, Palmer 1986, entre otros), se relaciona con la forma en que distintas lenguas manifiestan la modalidad epistémica, enfatizando el análisis de los recursos morfológicos, léxicos o sintácticos empleados para indicar de qué manera el hablante ha tenido acceso a la información que transmite y qué evaluación hace de la misma. Botne (1997) propone la siguiente definición:

"Se ha concebido en sentido estrecho la inclusión de aquellos elementos gramaticales que codifican la fuente de conocimiento expresada en la proposición; en un sentido más amplio, la inclusión de aquellos elementos que codifican ambos, la fuente de la información y la actitud del hablante con respecto al grado de confianza que ella/él tiene sobre la confiabilidad de ese conocimiento". (Botne 1997:509).

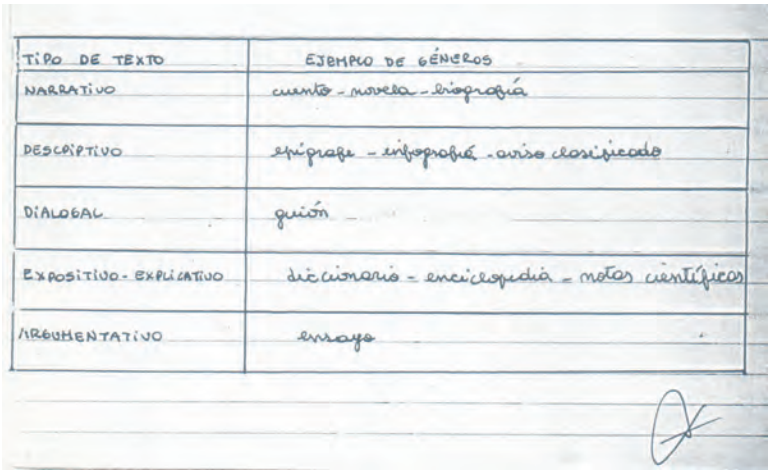
Toda aserción se apoya en la evidencia que posee el enunciador, quien se transforma en garante de su contenido. En efecto, es una característica constitutiva de todo enunciado ser "fiable" por sí mismo (Nølke 1994:84). Esto no impide que el locutor pueda elegir precisar la fuente de su información, que puede ser de origen diverso: ya sea porque la ha obtenido por observación, inferencia, porque la ha tomado de terceros, o de un rumor, o pudo haberla soñado y admitirla como verdadera. En todos estos casos, el enunciador inscribe lingüísticamente en su enunciado la fuente de la cual obtuvo la información.

Proponemos el concepto de *evidencialidad* como la sustancia semántica referida a la fuente de información y la evaluación o perspectiva que adopta el hablante respecto del contenido de la información transmitida.

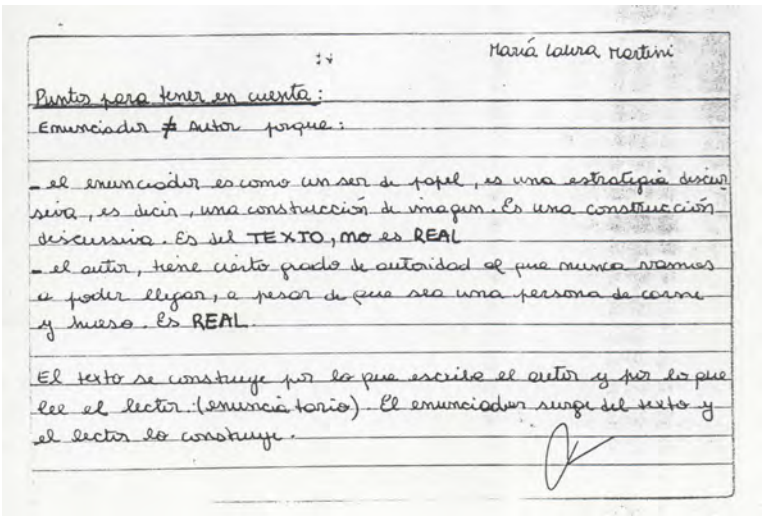
La *evidencialidad* posee expresiones específicas en ciertas lenguas –elementos léxicos, morfológicos o sintácticos– mientras que en otras se manifiesta a través de mecanismos diferentes, por ejemplo, por medio de ciertos usos variables. Esto significa que la *evidencialidad* se manifiesta incluso en aquellas lenguas consideradas tradicionalmente como "no evidenciales". (Definición aportada especialmente para este cuadernillo por la Prof. Adriana Speranza, titular de la asignatura Lingüística de la Licenciatura de Comunicación Social de la UNM).

La exposición oral formal: Consiste en una exposición oral explicativo-argumentativa sobre un tema específico, basada en la lectura de otros textos previamente estudiados. Se trata, entonces, de un discurso dialógico dado que se basa en la confrontación de diversas voces provenientes de artículos, capítulos de libros u otros discursos disciplinares generalmente, argumentativos. Dado que puede estar destinada no solo a divulgar el conocimiento sino también a ser evaluado, un discurso expositivo académico oral debe dar idea de la comprensión global de los textos previos sin descuidar los **detalles y aspectos específicos del contenido**. Esto presupone una lectura atenta y crítica de las cuestiones generales y su reformulación pero no al modo de un resumen, sino antes bien, expresando un punto de vista analítico de los aspectos más relevantes de los discursos de base. Dicho análisis no descuida las **estrategias textuales** (procedimientos, recursos estilísticos y sus posibles efectos sobre el lector, significación de palabras o citación de líneas claves, etc.) ni la **relación texto-contexto** en la presentación del tema y los autores. Tratándose de un discurso explicativo y argumentativo, las afirmaciones volcadas en la exposición oral deben ser **sostenidas con fundamentos** extraídos de fuentes bibliográficas (ejemplificaciones, ilustraciones, comparaciones, citas textuales, paráfrasis, referencias bibliográfcas y demás procedimientos probatorios de los discursos de la ciencia). Asimismo, exige el uso de un lenguaje adecuado a la escucha en contextos académicos y formales, claridad en las ideas y organización. La alocución oral debe ser, por lo tanto, estructurada y coherente, no un compilado de frases inconexas ni un pretexto para lanzarse a la discusión de aspectos vagos. En este sentido, la presentación del tema general y de los subtemas siguen un encadenamiento lógico (presentación del tema, organización de los subtemas, puntos de comparación o controversiales, explicaciones y argumentos, síntesis y cierre). En cuanto a la superestructura o partes de la exposición oral formal, sigue un esquema similar al de otros discursos académicos: introducción, desarrollo y conclusión. Como sucede en otros géneros académicos la exposición oral formal combina habilidades oratorias con estrategias explicativas y argumentativas previamente planificadas por escrito. Resulta claro entonces, por qué el dominio de este género requiere la integración de saberes previos con los presentes al momento de la exposición.

Ficha: la ficha es un texto en el que se apuntan conceptos, citas de autores, datos bibliográficos, y otras informaciones obtenidas de un texto fuente. Es un archivo de datos cuyo fin es tenerlos a mano al momento de o realizar una tarea de estudio o producción escrita. Por eso, las fichas suelen estructurarse como entradas conceptuales con su explicación o definición correspondiente; suelen estar ordenadas alfabéticamente, por temática, por autor o por algún otro criterio que facilite el acceso a la información. Generalmente se escriben en un soporte de cartulina cuyo grosor permite manipularla con comodidad.



TIPO DE TEXTO	EJEMPLO DE GÉNEROS
NARRATIVO	cuento - novela - biografía
DESCRIPTIVO	epígrafe - infografía - aviso clasificado
DIALOGAL	guión
EXPOSITIVO - EXPLICATIVO	diccionario - enciclopedia - notas científicas
ARGUMENTATIVO	ensayo



María Laura Martini

Puntos para tener en cuenta:

Enunciador ≠ autor porque:

- el enunciador es como un ser de papel, es una estrategia discursiva, es decir, una construcción de imagen. Es una construcción discursiva. Es del TEXTO, NO es REAL
- el autor, tiene cierto grado de autoridad al que nunca vamos a poder llegar, a pesar de que sea una persona de carne y hueso. Es REAL.

El texto se construye por lo que escribe el autor y por lo que lee el lector: (enunciatorio). El enunciador surge del texto y el lector lo construye.

Género discursivo: La vida universitaria exige la producción de una variedad considerable de géneros como exámenes parciales, finales, informes, ensayos, monografías, etc. Se trata de géneros producidos a partir de la lectura e interpretación de diversas fuentes. Responder a dicha demanda implica dominar no sólo el contenido o tema de esas fuentes sino además, acceder a otro nivel de competencia sobre su estructura y composición. La noción de *género discursivo* puede conceptualizarse como conjunto relativamente estable de producciones discursivas, que se enuncian y codifican en el marco de las prácticas sociales de su enunciación. Son reconocibles a partir de características temáticas, composicionales (retóricas y enunciativas) y estilísticas. Desde esta perspectiva, los géneros son clases institucionalizadas, sujetas a las convenciones (normas, comportamientos, formas de legitimación, hábitos institucionales) de una determinada comunidad de discurso. Como se ve, la noción de género discursivo está estrechamente ligada a la de comunidad discursiva.

Hipótesis:

> [E]mplearemos la palabra «hipótesis» para referirnos a cualquier enunciado que esté sometido a contrastación, con independencia de si se propone describir algún hecho o evento concreto o expresar una ley general o alguna otra proposición más compleja.
>
> Empecemos haciendo una observación muy simple, a la cual tendremos que referirnos con frecuencia en lo que sigue: las implicaciones contrastadoras de una hipótesis son normalmente de

carácter condicional; nos dicen que bajo condiciones de contrastación especificadas se producirá un resultado de un determinado tipo.

Los enunciados de este tipo se pueden poner en forma explícitamente condicional del siguiente modo:

Si se dan las condiciones de tipo C, entonces se producirá un acontecimiento de tipo E.

(Hempel, Carl G. (1987), Filosofía de la Ciencia Natural, Madrid, Alianza). Bibliografía de la asignatura Introducción al Conocimiento Científico, de la Licenciatura en Comunicación Social

Inferencia: Es la idea (o signo) producida por una idea previa. El término 'inferir' viene del latín (*infero*) y significaba *llevar hacia, arrastrar*, de ahí la idea de trayectoria de lo anterior a lo consecuente. A partir de la primera manifestación, se desencadena el proceso que constituye la base de nuestro conocimiento. Cada inferencia modifica y reelabora el contenido de la anterior, y hace que cada nueva operación nos ofrezca un saber más amplio que el brindado por la inferencia anterior en un proceso continuo. La inferencia es la operación fundante de la argumentación. Tomemos como ejemplo el siguiente relato del siglo XVIII: Dos señoras reciben en su casa la visita de un conde. Este les cuenta un secreto de confesionario. Dice: *Señoras, puedo decirles que fui el primer penitente del abad*. Luego se marcha y llega el abad. En la conversación, el abad, sin violar el secreto de confesión, dice: mi primer penitente fue un asesino. Basta escuchar esta historia para inferir la conclusión (Toulmin: 2003: 36-37).

Informe: El informe es un género discursivo que corresponde a la práctica académica de exponer saberes que son producto de una investigación. Esto los convierte en un medio apropiado tanto para la evaluación de los conocimientos adquiridos por estudiantes e investigadores como para la divulgación científica. Hay informes de investigación práctica o bibliográfica, en los que se exponen informaciones o argumentos provenientes, en general, de varias fuentes. En este último caso se denominan, informes de lectura.

El informe de lectura, por su parte es un texto **expositivo-descriptivo-explicativo** basado en la lectura y confrontación de otros textos (a los que se denomina *corpus*). Por su parte, el **informe de investigación** es un discurso académico que expone descriptiva y explicativamente el desarrollo de una investigación basada en la observación de un fenómeno.

Se destaca el carácter expositivo del informe en el que predominan las secuencias descriptivas combinadas con algunos tramos explicativos (que ayudan a la comprensión de los datos) y argumentativos (que dan respaldo a lo dicho). A diferencia de la monografía o la tesis no hay hipótesis que demostrar sino datos, corpus o casos sometidos a la observación, descripción y análisis.

Como su nombre lo indica, los informes son discursos no solamente pero eminentemente informativos, por lo que resulta necesario hacer un ejercicio muy concienzudo de análisis del objeto del informe, cuidando los detalles, ofreciendo al lector claridad y síntesis. Además, dada su índole descriptiva, a menudo suelen requerir gráficos, imágenes, esquemas, etc. Desde el punto de vista estilístico, el informe evita los comentarios fundados en la subjetividad y privilegia las descripciones basadas en lo observado, lo que lo caracteriza como un género de estilo objetivo.

La macro-estructura de un informe es la típica en la mayoría de los géneros académicos: introducción, desarrollo y conclusión. El primer tramo introductorio presenta el tema o el objeto de estudio (de qué se va a tratar), anuncia cuáles son los objetivos que persigue, argumenta cuál es su interés, cuál es el corpus y cuál fue el procedimiento que se usó para analizarlo. El desarrollo consiste en el abordaje del tema o cuestión, es decir, poner en obra el análisis a partir de la metodología detallada. Por último, el tramo final ofrece los resultados del análisis realizado, los hallazgos, extrae las conclusiones y las sistematiza.

Mapa conceptual: El mapa conceptual es un diagrama que permite organizar visualmente los conceptos-clave de un texto y establecer sus relaciones. De esta manera, las nociones más generales se ubican arriba, encabezando el mapa y las más específicos se suceden hacia abajo en un orden jerárquico.

Monografía: Es un género discursivo que permite la apropiación de los conocimientos adquiridos durante un curso o una investigación, por parte de los estudiantes, y su evaluación por parte de un docente o evaluador. Su realización suele ser solicitada en distintas asignaturas como trabajo de siste-

matización de los conocimientos e instancia final de evaluación. Su complejidad es algo mayor que la del informe de lectura y anticipa otros emprendimientos de mayor envergadura como los artículos de investigación o las tesis.

Se trata de un discurso razonado en el que se expone sobre un tema a partir de problematización de una cuestión. A diferencia del informe, exige un desarrollo claramente argumentativo-explicativo que se apoya en la consulta y el análisis bibliográfico. Implica un recorrido de investigación sobre un tema que otorga gran autonomía y responsabilidad a quien escribe ya que no depende de una guía o de preguntas y respuestas pautadas. El tema puede ser elegido por el estudiante o designado por un profesor. En este sentido, el escritor maneja un margen considerable de libertad en la selección bibliográfica, encuadre metodológico y orientación argumentativa del texto. En este sentido, es central en una monografía que la información sea rigurosamente seleccionada y correctamente documentada.

Nominalización: Las nominalizaciones son la creación de un sustantivo derivado de un verbo, por ej., de separar, “separación”; de observar, “observación”; de formar, “formación”; de enunciar, “enunciación”; de simbolizar, “simbolización”; etc.

Parcial: El examen parcial forma parte de un amplio arco de géneros académico-didácticos (cuestionario, guía de lectura, resúmenes, reseñas, informes de lectura, monografías, tesinas, tesis) destinados a que un profesor supervise la adquisición de conocimiento por parte del estudiante. Es una de las modalidades más frecuentes como forma de evaluación en la universidad. Se trata de un discurso producido por estudiantes en el que exponen una parte –de donde deriva su nombre– de los contenidos de un programa dado con el fin de afianzar sus conocimientos y ser evaluados por un profesor. Se distingue del *examen final*, el que generalmente demanda un dominio integral de los conocimientos de un curso. Vale aclarar que el parcial es un género destinado no sólo a que el estudiante sea evaluado sino a que entienda, integre y relacione mejor lo estudiado.

Párrafo: El párrafo es un conjunto de oraciones que conforman una unidad tópica inserta en un texto mayor y con límites distinguibles (Carmen Olivares Rivera, “El párrafo”, Cuadernos de investigación filológica, ISSN 0211-0547, Nº 8, 1982, págs. 17-38). Es una unidad textual (lingüística) de límites físicos (gráficos) determinados: comienza por mayúscula y termina en punto y aparte, separándose del resto. Según el diccionario de la RAE, es un “Fragmento de un texto en prosa constituido por un conjunto de líneas seguidas y caracterizado por el punto y aparte al final de la última”. Pero el sentido de un párrafo –y lo que justifica su separación del resto– es su coherencia semántica interna sin perder su progresión temática con la totalidad de la que forma parte. Desde el punto de vista del escritor, se termina un párrafo para dar inicio a un tema vinculado pero diferente. Separar en párrafos es un acto colaborativo para con el lector ya que ordena y confiere inteligibilidad el discurso.

Plan de trabajo o plan textual: es un texto anticipatorio de la tarea a realizar. En el caso de exposiciones orales o escritas del ámbito académico, el plan de trabajo puede presentar la siguiente estructura:

- Título (general) y subtítulo (específico) tentativos.
- Enunciación del tema: presentación de la cuestión (preguntas/problema), justificación de su interés, y síntesis de la información que se aportará sobre el tema.
- Planteo de los nudos problemáticos que presenta el asunto. Puede ser formulado en forma de pregunta o hipótesis que orientarán la escritura hacia su respuesta o demostración.
- Objetivos (a qué apunta este trabajo)
- Descripción del corpus.
- Anticipo de los autores que se van a tratar (bibliografía tentativa).
- Explicación del método desde el cual se abordará la cuestión (encuadre o aproximación teórica que orienta el análisis, pasos a seguir, modo en el que será desarrollada la tarea).
- Avances del desarrollo (volcar resultados parciales del análisis de los materiales investigados o analizados). Exposición de datos, argumentos, conclusiones provisionales.
- Conclusión: el cierre conclusivo comprende el relevamiento sucinto de la información más significativa que se extrae del desarrollo precedente y las consecuencias que se siguen de él.

Polifonía:

> Término tomado de la música y referido al hecho de que los textos, en la mayoría de los casos, transmiten muchos puntos de vista diferentes: el autor puede hacer hablar varias voces a través de su texto. El término polifonía era muy corriente en la década de 1920. M. Bajtin, en su célebre libro sobre Dostoievski (1929), le dio un alcance y un sentido totalmente nuevos. (…)
>
> EN LINGÜÍSTICA
>
> La polifonía está asociada el nivel del enunciado. Es un hecho bien conocido el de que el enunciado encierra huellas de los protagonistas de su enunciación. (…) Ahora bien, por poco que se avance en el análisis de estos aspectos se advertirá que, a través del enunciado, pueden vehicularse otros puntos de vista además de los del emisor y el receptor. (…) O. Ducrot introdujo una distinción semejante entre el locutor y los enunciadores. El *locutor* es aquel que, según el enunciado, es responsable de la enunciación. Y él deja huellas en su enunciado como, por ejemplo, los pronombres de primera persona. El locutor está en condiciones de poner en escena a *enunciadores* que se presentan diferentes puntos de vista. Puede asociarse a ciertos enunciadores al tiempo que se disocia de otros. Es importante señalar que todos estos "seres discursivos" son seres abstractos. La relación con el ser hablante real no interesa a Ducrot. Así pues, cuando en una botella de jugo de frutas leemos: "Yo me bebo sin azúcar", el locutor de este enunciado es el jugo de frutas (Charaudeau, Patrick y Dominique Maingueneau (2005), Diccionario de análisis del discurso, Buenos Aires, Amorrortu, p. 447-448) .

PowerPoint: El PowerPoint es un género académico complementario de la exposición oral formal. Se puede definir como un discurso académico con fines a la vez clarificadores y persuasivos. Con referencia a esto, no hay que olvidar –siguiendo a Aristóteles– que para persuadir no basta con que el argumento sea convincente sino que importa la actitud del orador. En este sentido, el PowerPoint ofrece una escenografía que contribuye a que el enunciador se legitime como sujeto de saber, es decir, que construya un *ethos* de enunciador académico (erudito, especializado, tecnológico).

La super-estructura del PowerPoint consiste en una serie de diapositivas. La que encabeza es una portada con la indicación del autor, título, tema de la exposición (también puede incluir datos institucionales, evento y fecha). Luego se suceden otras, siguiendo una secuencia temática lineal. Cada una de las diapositivas contiene un subtítulo que introduce gráficos, esquemas, diagramas o punteos marcados con viñetas (lo que exhibe el carácter eminentemente iconográfico del género). Finalmente, se encuentra una diapositiva de cierre con las conclusiones y en algunos casos un agradecimiento o salutación (lo que muestra la vecindad del género con la comunicación oral).

García Negroni y Gelbes señalaban en 2008 que el PowerPoint es un género que sirve para acompañar conferencias, ponencias en congresos y jornadas científicas. Lo definían, siguiendo a Genette (1987) como un género epitextual:

"Se trata, en efecto, de elementos que rodean al texto (en nuestro caso, la exposición académica oral) pero fuera de sus prototipos y límites y que se despliegan en vistas a la promoción de la atención, de la orientación de la lectura o de la escucha" (García Negroni y Gelbes, 2008: 3).

Desde esta perspectiva, el PowerPoint es un discurso subordinado y breve cuyo fin es, efectivamente, establecer un apoyo visual que refuerce el compromiso con la escucha y facilite la accesibilidad intelectual en la medida en al ofrecer una evidencia fija, alivia el esfuerzo de retención en la memoria. Dada su índole eminentemente icónica, ofrece la posibilidad de articular el lenguaje escrito con el visual y otros recursos tecnológicos como sonido, color, animación, video, etc. Con esto –según García Negroni y Gelbes (2008: 9)– emula procedimientos propios de la oralidad: "Dicho en otras palabras, al igual que la lengua oral, el PowerPoint se desarrolla en el tiempo, juega con la proxémica, la kinésica y la diversidad de tonos".

Hoy, sin embargo, con su uso extendido, se constata que el PowerPoint se impuso no sólo en esos usos sino como instrumento fundamental de las clases didácticas y exposiciones orales de docentes y estudiantes universitarios, incluso como sustituto del pizarrón.

Otro aspecto a remarcar es la inmediatez del PowerPoint, cuya duración es contemporánea al momento de la exposición. Al respecto, García Negroni y Gelbes (2008) sostenían que la diferencia entre el Handout y el PowerPoint residía precisamente en que la materialidad del Handout –plasmado en hojas de papel– permitía ser conservado al final de la exposición, en cambio el PowerPoint, dada su índole

digital es efímero. Ahora bien, en el contexto actual y a diferencia de lo que observaban las estudiosas, los destinatarios toman imágenes fotográficas de las distintas diapositivas y las pueden archivar.

Podemos objetar, a partir de lo expuesto, dos problemas que suscita esta nueva práctica desde el punto de vista pedagógico. La primera corresponde a la exposición y la segunda a la recepción. En cuanto a la exposición, en la medida en que la clase didáctica se ritualiza y estereotipa en virtud de su trasposición en dicho género, se reduce la posibilidad de aprendizaje significativo: no se parte de los conocimientos y dudas previos de los estudiantes sino de un modelo fundado en el saber del profesor. Desde la perspectiva del estudiante, a diferencia del apunte –que implica una reformulación activa y una apropiación de la información aportada por la clase oral–, la toma de notas se reduce a un esquema y en el peor de los casos, la toma de imágenes fotográficas elude cualquier esfuerzo intelectual de elaboración significativa y conduce a un reduccionismo cognitivo. En suma, si bien el PowerPoint es una herramienta valiosa, deberíamos relativizar sus aportes en el desarrollo de clases didácticas.

Prólogo: Prólogo es un término que viene del griego *pro-logo* y significa 'lo que está antes de las palabras (con ese mismo criterio, lo que sigue después del texto se denomina *posfacio* o *epílogo*). Esta definición lo ubica como un género para-textual. Según Alvarado (2011) el prólogo, forma parte del conjunto de textos donde "el propio autor analiza, critica, amplía o sintetiza su discurso. Además, los elementos del paratexto cumplen, en buena medida, una función de refuerzo, que tiende a compensar la ausencia del contexto compartido por emisor y receptor" (2011: 6). También llamado prefacio, es un discurso en el que el autor, editor u otra persona a quien se le encomienda, cumple dos funciones fundamentales: informativa e interpretativa sobre el contenido del texto, y persuasiva o argumentativa, destinada a persuadir al lector para que lea el texto (Alvarado, 2011: 23). "Para evitar condicionar la lectura comentando el texto por anticipado, dice Alvarado, algunos autores prefieren posponer el prefacio, renunciando a la función preventiva que suelen tener los prólogos en favor de una función correctiva" (2011: 24).

Punteo: Un punteo es una lista o enumeración de elementos (términos o proposiciones) que conforman un conjunto con unidad temática. La selección de dichos elementos permite individualizar de manera rápida y eficaz aquello que se quiere destacar para estudiar o para exponer. Los punteos llevan marcadores de relevancia visual, como la organización espacial, subrayados, color, viñetas, etc. Resultan una herramienta muy valiosa en la etapa de pre-escritura o planificación de tareas. Los de uso personal suelen ser más informales, pero sirven para organizar el estudio (temas y datos de interés, indicaciones del docente, entre otros). Los punteos para presentaciones son más formales y ordenados, especialmente en la exposición visual.

Reformular: Decir algo en otras palabras. Formular de diversas maneras el contenido del original sin distorsionar sus conceptos. La habilidad de reformulación está estrechamente vinculada al dominio de las características propias de un género discursivo (Silvestri (1998), *En otras palabras: Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires, Cántaro, p. 39-40).

Reseña: La reseña es un género que describe y comenta valorativamente diversos tipos de textos. El objeto de la reseña pueden ser textos escritos como libros, artículos científicos, tesis, etc. (en ese caso, hablamos de reseña bibliográfica) u otro tipo de producciones culturales (discos, filmes, obras de teatro, programas de televisión, programas de computación, etc.). La reseña se produce especialmente cuando los productos reseñados son novedosos, cuando se acaban de publicar o traducir o cuando por alguna situación merecen ser recordados (aniversarios del nacimiento o la muerte de un autor, acontecimientos vinculados al contenido del texto, etc.). En tanto género argumentativo, su objetivo es persuadir al lector de las ventajas o desventajas de leer el texto reseñado. De ahí, también, el predominio de la descripción, como recurso predominante, para dar cuenta de las características del texto en cuestión y su singularidad frente a otros.

A diferencia de la reseña periodística, la reseña académica puede incluir datos biográficos del autor, el comentario crítico de los temas, problemáticas y nociones que plantea o que retoma de otros, la descripción de su contenido, estructura, género, estilo, la mención de los propósitos y consecuencias de su planteo, el señalamiento de las polémicas, discusiones y continuidades que supone su producción, su potencial, alcance, vigencia, así como también de sus puntos ciegos y lagunas.

El planteo retórico de la reseña académica tiene como fin la divulgación de nuevos conocimientos. Supone un auditorio de especialistas a quienes se les ofrece una descripción ajustada a su campo y a su comunidad discursiva (científico-académica). El que reseña se configura como portador de un conocimiento especializado sobre el tema. Esto lo avala para formular juicios de valor fundamentados según criterios académicos, para dar testimonio de su propia experiencia en el campo de investigación o para sugerir nuevas perspectivas. De esto se sigue el predominio de secuencias explicativas, además de las argumentativas y descriptivas.

Para leer algo más sobre el género "reseña" ver Sylvia Nogueira (coord.) (2010), *Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*, Buenos Aires, Biblos

Resumen: Según el diccionario de la RAE, resumir es "Reducir a términos breves y precisos, o considerar tan solo y repetir abreviadamente lo esencial de un asunto o materia". Tomaremos tal definición sólo en parte ya que expresa una visión reproductivista de la lectura y la escritura. Esto se comprueba toda vez que puede haber distintos resúmenes de un mismo texto. El criterio con que se seleccionan o suprimen partes de un texto en un resumen, se enfatizan algunos contenidos y se mitigan otros, puede responder a cuestiones conceptuales, ideológicas, políticas, argumentativas, de espacio, etc. Podemos decir entonces que un resumen es una reformulación sintética de un original, que no es una mera reproducción sino una *transformación*, aunque ajustada, del texto de origen. Finalmente, desde el punto de vista cognitivo, cuando podemos resumir un texto es porque lo hemos comprendido.

Monografías, Informes y Apuntes

Nota: Las monografías, informes y apuntes que figuran en este anexo son producciones de estudiantes. Son presentados como ejemplos, de ninguna manera, como modelos.

- Ramoá, María Belén (2014), “Dificultades de comprensión lectora en los ingresantes universitarios”. Informe de investigación para la cátedra Taller de expresión oral y escrita II, Coord. María Elena Bitonte, Carrera de Licenciatura en Comunicación Social, Buenos Aires, Universidad Nacional de Moreno
- Cadenazzo Fiorella, Jaico Emma, Morel Carolina (2015), “Usos y desusos de las letras mayúsculas y minúsculas”. Informe de investigación para el Taller de Expresión Oral y Escrita I, Prof. Zelma Raquel Dumm
- Bellocchio, Macarena (2014), “Plan de trabajo para monografía”
- Bellocchio, Macarena (2014), “Default: ¿sí o no? Un problema semiótico”. Monografía para la cátedra Taller de expresión oral y escrita II, Coord. María Elena Bitonte, Carrera de Licenciatura en Comunicación Social, Buenos Aires, Universidad Nacional de Moreno
- Calvet Gustavo (2014), “La Deuda Externa y una reflexión sobre el discurso político”, Monografía para la cátedra Taller de expresión oral y escrita II, Coord. María Elena Bitonte, Carrera de Licenciatura en Comunicación Social, Buenos Aires, Universidad Nacional de Moreno
- Apuntes

Dificultades de comprensión lectora en los ingresantes universitarios

Ramoá, María Belén

Informe de investigación para la cátedra Taller de expresión oral y escrita II,
Coord. María Elena Bitonte, Carrera de Licenciatura en Comunicación Social, Buenos Aires,
Universidad Nacional de Moreno
(2014)

Introducción

En este informe voy a observar las dificultades de compresión lectora que poseen los estudiantes universitarios.

Leer en la universidad es diferente que leer en la educación secundaria, porque leer en el ámbito académico requiere de ciertas estrategias, habilidades, procedimientos y de conocimientos previos para lograr una comprensión adecuada de los textos que la institución propone a sus alumnos.

Mi objetivo con este informe, es que se llegue a la toma de conciencia de lo importante que es la lectura en la universidad para el alumno y hacer entender que no es tan fácil leer como nos inculcaron en la escuela secundaria, proporcionándonos textos reducidos, de fácil razonamiento, limitados en la reflexión y siguiendo un al línea de pensamiento que el docente secundario brinda como la más adecuada para sus alumnos.

El punto de partida de este informe será ¿Por qué hay dificultades de comprensión lectora en los alumnos universitarios? Trataré de responder dicho interrogante a partir de la confrontación de dos textos: Paula Carlino (2003) “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva” y Mariana Di Stefano y María Cecilia Pereira (1997) “Representaciones sociales en el proceso de lectura”. Luego realizare encuestas que me permitirán recoger datos sobre lo que los estudiantes creen que es la lectura y los compare con las problemáticas que plantean ambas autoras.

Luego de plantear la problemática según cada especialista y de exponer la problemática vista por los estudiantes a través de encuestas, realizaré una conclusión en donde formularé una reflexión personal.

El corpus está integrado por los siguientes textos: “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva” de Paula Carlino (2003), y algunos textos de la revista “Signo y seña: Representaciones sociales en el proceso de lectura” de las autoras María di Stefano y María Cecilia Pereira, (1997). Luego, incorporé entrevistas que efectué a los futuros estudiantes universitarios y tomé en cuenta mi propia experiencia como estudiante universitaria.

El marco teórico de este trabajo, está basado en conceptos y nociones de los siguientes autores: María C. Cicurelli (2001), presenta en su libro nociones sobre que es la lectura y la comprensión lectora; también se efectuarán aportes de Umberto Eco (1987, p.73-95) quién dice que los autores se imaginan un “lector modelo”, pero muchas veces, en los estudiantes universitarios ese “lector modelo” al que el autor parece dirigirse, no existe. También tomaré aportes de Barthes, Roland (1970), “Escribir la lectura”. Como lo señala Barthes (1987. P.39), el lector, es el sujeto que lee la obra que realiza el autor y a medida que lo hace, “tiene la necesidad de detenerse en la lectura” y utilizar su lógica. Entonces, el lector relaciona al texto que va leyendo con imágenes y muchos significados previos a la lectura.

Mi interés por el tema del informe fue que me identifiqué como una estudiante más, frente a muchos que tienen también dificultades de comprensión lectora. Cuando comencé el mundo universitario tuve dificultades para comprender textos académicos y hasta el día de hoy las tengo, no sólo dificultades de comprensión, sino también de lectura de textos ante muchas personas incorporando el léxico apropiado para el mundo académico. Por ello, este tema me interesó, porque como estudiante universitaria pude experimentar lo difícil que es comprender textos académicos cuando uno no tiene desarrolladas las estrategias suficientes, las habilidades y los procedimientos que la lectura implica.

Desarrollo

Leer es una actividad realizada por los seres humanos. Leemos distintos enunciados, por ejemplo, una revista, los volantes en el tren, un aviso en un local de ropa, diferentes diarios, un spot publicitario, en

una computadora, en fin, estamos rodeados de signos los cuales nos llevan a leer en todos los ambientes de la vida. Sin embargo, hay varias maneras de leer y así como hay varias maneras de leer también hay varias maneras de comprender distintos tipos de textos.

A los estudiantes que ingresan por primera vez a la vida universitaria se "les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores" (Carlino, 2003) se comprometen a enfrentar ciertos desafíos como las responsabilidades y las obligaciones, y también, desafíos de aprendizaje que la institución requiere de sus alumnos, por ejemplo, utilizar determinado tipo de léxico técnico, leer y analizar diferentes libros y textos, identificar a que género discursivo corresponden, qué postura tienen los autores con determinado tipo de tema, justificar, exponer los elementos para-textuales que lo infieren, plantear los objetivos del autor, a quién se dirige, etc. Este tipo de lecturas sugiere la atención de cada alumno y muchas veces no se logra el objetivo del profesor, porque los estudiantes que ingresan al ámbito académico tienen problemas de comprensión.

Según Maria C. Cicarulli "la comprensión lectora se concibe como un proceso complejo e interactivo, en el cual el sujeto construye activamente una representación del significado, relacionando las ideas contenidas en el texto, con sus conocimientos previos sobre lo mismo" (2001 p. 97).

La comprensión lectora es un problema para muchos estudiantes universitarios, ya que, se los estimula a otro tipo de lectura, muy diferente a la lectura que ejercitaban y estaban acostumbrados en la educación secundaria. Los alumnos se encuentran con textos extensos y muchas veces libros completos que les resulta difícil comprender e interpretar y adaptarse a ellos. En la universidad se deja de lado la lectura fácil y se les implementa la lectura intensiva, para que el alumno ejercite con mayor persistencia la reflexión.

Retomando la investigación de Paula Carlino como docente (2003), según la autora, las dificultades de comprensión lectora en los alumnos universitarios se debe a los tipos de textos que los docentes imponen a sus alumnos. Señala también, que hay una falta de códigos ante los autores y los lectores de los textos porque muchas veces esos "textos" son "académico-científicos", es decir, no están dirigidos a los alumnos sino a "colegas", y los alumnos no están preparados para comprender adecuadamente.

También la autora señala que la falta de comprensión de los alumnos no sólo se debe a los textos que los docentes brindan a sus alumnos, sino también, a que muchas veces llegan mal formados del secundario, y las instituciones académicas no ayudan lo suficientemente para que los alumnos desarrollen sus habilidades de lectura. Se les exige leer pero no se enseña cómo hacerlo en la comunidad académica. Los docentes dan por supuestas algunas habilidades que los alumnos en realidad no tienen incorporadas, como por ejemplo, identificar posturas de diferentes autores, relacionar textos nuevos con otros ya leídos, etc.

Por otra parte, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira (1997) plantean que la mayoría de los alumnos evaluados mediante un trabajo didáctico, tienen dificultades de comprensión lectora y esto se debe a la manera en que leen los textos. Por ejemplo, tienen una lectura "obediente", es decir, no ponen en duda la "veracidad del texto", tienen escaso dominio de relacionar diferentes textos y confrontarlos y relacionar conocimientos nuevos con los previos. Por lo tanto, no pueden jerarquizar la información, tampoco relacionar las fuentes, activar conocimientos previos, manejar el control de la propia comprensión, es decir, la mayoría de los alumnos tienen una lectura "descontextualizada".

Como dice Umberto Eco (1987, p73-95) los escritores se imaginan un "lector modelo", pero muchas veces, en los estudiantes universitarios ese "lector modelo" al que el autor parece dirigirse, no existe, porque como plantean las autoras, Mariana di Stefano y M. Cecilia Pereira los estudiantes no están preparados para reflexionar, analizar, contrastar diferentes autores de diversas fuentes.

Ambas autoras, Mariana di Stefano y M. Cecilia Pereira (1997) proponen que, en toda política educativa se ponga a intervenir sobre las problemáticas de la lectura institucional de los alumnos, donde se involucran "operaciones cognitivas complejas".

Entonces, se diría que Paula Carlino (2003) en su investigación plantea que las dificultades de comprensión lectora en los alumnos universitarios se deben a que provienen del secundario "mal formados" o también a que los docentes brindan a sus alumnos textos "académicos-científicos" que muchos alumnos no pueden comprender. Esto se debe a dos cuestiones, la primera, porque muchos textos están dirigidos a otros colegas, y en segundo lugar, porque la mayoría no sabe relacionar diferentes textos con los conocimientos previos, lo cual lleva a los alumnos a no poder comprender lo leído. Como María C. Cicarulli dice: "leer es una actividad en la que el lector reconstruye el sentido de un texto, a partir de sus experiencias previas" (2001; p.117).

Para concluir, según la autora Paula Carlino (2003) la responsabilidad de las dificultades de comprensión es “compartida”, es decir, es responsabilidad de los “estudiantes, profesores e instituciones”.

Por otra parte, en mi inquietud de saber qué noción tenían los nuevos estudiantes universitarios sobre qué es la lectura formulé entrevistas con la siguiente consigna: “Defina en una frase o una metáfora ¿qué es la lectura?”. A lo cual respondieron de la siguiente manera:

“Leer es aprender, estudiar”:

“leer es observar y detallar las palabras”;

“leer es desarrollar la mente”;

“leer es una forma de comunicar, de adquirir conocimiento”;

“aprender”;

“leer es aprender, saber”;

“leer es leer un libro”;

“leer es una cosa que se lee”.

Conclusión

Realizando esta pregunta pude observar que a los estudiantes les resultó difícil definir esa palabra tan sencilla y común, utilizada cotidianamente. En efecto, las distintas reflexiones personales de los estudiantes manifestaban no tener conciencia sobre la importancia del proceso lector, de los propósitos que la lectura establece en sus vidas, de reconocer sus elementos y usar léxico apropiado. Además, ellos no podían dilucidar claramente en ese momento qué era la lectura porque manifestaban un limitado conocimiento previo sobre el tema, lo cual dificultó la definición del término. Estos nuevos estudiantes no sólo manifiestan un escaso conocimiento de qué es la lectura sino también no consideran el papel fundamental que la lectura va a jugar en sus procesos de aprendizaje cuando accedan al mundo académico.

Leer es una práctica que realizan la mayoría de los individuos. Sin embargo, leer en la facultad es más complejo porque se pone en juego la comprensión, las estrategias cognitivas que tiene cada sujeto, el desarrollo de la mente y también los saberes previos que cada individuo posee. Para que exista una comprensión adecuada, el sujeto debe realizar una “cooperación con el texto”, es decir, debe relacionar los conocimientos nuevos con los previos. De esta forma, logra comprender exitosamente el texto, como lo señala Umberto Eco (1987) cuando explica que el lector tiene un rol activo en la lectura porque tiene que cooperar para activar los sentidos y así poder entender aquello que lee. El peso del entendimiento recae sobre el lector.

Después de haber analizado las diferentes investigaciones de las autoras Paula Carlino, Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira (1997), de analizar las encuestas y de mi propia experiencia como estudiante universitaria, concluiré diciendo que las dificultades de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios se debe a la falta de interés por la lectura que vienen trasladando desde nivel secundario por las escasas exigencias de los docentes. Y además, porque los chicos no toman verdaderamente conciencia de que en el ámbito académico, se van a encontrar con un mundo nuevo, repleto de conocimientos, elementos teóricos, prácticos, que la institución les ofrecerá, serán aprendices, irán incorporando conocimientos nuevos y aprenderá a relacionarlos con los ya a prendidos, desarrollaran estrategias cognitivas, analizaran textos, serán críticos, reflexivos, responsables y autónomos de su aprendizaje y lograran desempeñarse como lectores institucionales solo si toman conciencia previamente de la importancia que tiene la lectura para sus vidas. Así que, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, sería muy correcto que los chicos practiquen leyendo y disfrutando la lectura tanto para la vida personal como para la vida académica. Como lo señala Barthes (1987) la lectura es el texto que cada persona contribuye de su mente cada vez que lee. En la lectura no hay una verdad objetiva o subjetiva, sino una verdad lúdica, es decir, para Barthes el propósito de cada lectura no es solo la comprensión, sino el placer, el disfrute que tiene cada persona a la hora de leer un texto.

BIBLIOGRAFIA

Barthes, Roland (1970) Escribir la lectura en El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura.Paidos, Barcelona 1987.

Nogueira, Sylvia (2010) Manual de lectura y escritura universitarias: practicas de taller – 1° ed. 4° reimp. Buenos Aires. Biblos.

Carlino, Paula (2003) “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. XII Jornadas Internacionales de Educación. 29° Feria del Libro, Buenos Aires 2,3 y 4 de mayo.

Cicarelli de Palheiro, María Cristina (2001) Hacia una comprensión lectora de la lengua escrita. Producción grafica. Interamericana Grafica S.A.

Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia (1997) Revista Signo y seña. Representaciones sociales en el proceso de lectura. Instituto de lingüística. Perspectivas en psicolingüística: enfoques, métodos, objetos. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Nº 9

Eco, Umberto (1987) El lector modelo en Lector in fabula, Barcelona, Lumen selección de fragmento.

Usos y desusos de las letras mayúsculas y minúsculas

Cadenazzo Fiorella, Jaico Emma, Morel Carolina

Informe de investigación

para el Taller de Expresión Oral y Escrita I, Prof. Zelma Raquel Dumm

Introducción

No siempre existieron los usos de las mayúsculas y minúsculas tal como lo conocemos en la actualidad. En el alfabeto romano en la Edad Antigua, el único tipo de letra que existía, era la mayúscula perteneciente a lo que se designó como escritura uncial (del latín UNCIĀLIS, de una pulgada).

La caligrafía uncial era utilizada por los monjes y frailes dedicados a hacer copias manuscritas de textos fundamentalmente religiosos. No se utilizaban espacios y como la escritura variaba según el copista, muchas veces resultaba difícil la comprensión de los textos.

A su vez, en la época de predominio de los manuscritos, se hacía frecuente el uso de la letra capital o capitular. Éste tipo de letra se colocaba al principio de un texto y poseía un tamaño mucho más grande que el resto de las letras ocupando varios renglones. La utilización de la letra capitular variaba de acuerdo al tipo de obra y criterio del copista, esto permitió una variante en el estilo de construcción de las mismas llegando a estar decoradas con espirales con formas de plantas, coloreadas o dentro de recuadros con el simple objetivo de aportar una cuota artística al manuscrito.

El dominio en Occidente del Imperio Carolingio (S. VIII a IX) permitió la aparición de la minúscula carolingia o carolina como forma de escritura estándar en Europa y fundó las bases de las formas de escritura actuales. Fue en esa época donde convivieron por primera vez en un mismo texto la letra mayúscula y minúscula.

Ya en la Alta Edad Media comenzó en Europa el uso de la xilografía como medio para realizar panfletos publicitarios o políticos. Ésta técnica permitió la realización de algunas pocas copias sobre un mismo molde. Las únicas tintas que existían eran de color negro, azul o rojo.

Con la aparición de los tipos móviles de Johannes Gutenberg comenzó un proceso de estandarización de la escritura y revolución cultural. Este método de copiado consistió en la aplicación de tinta sobre piezas móviles con la forma de cada una de las letras del alfabeto combinándolas con el método tradicional de prensa a tornillo. Esto permitió la realización de mayor cantidad de copias en un tiempo mucho más reducido y una unificación del lenguaje entre otras cosas. Respecto de esto, John Thompson, afirma *“La creciente utilización de las lenguas vernáculas estimuló los intentos de reproducción más uniforme. Se editaron diccionarios y libros de gramática con el objetivo de estandarizar la ortografía, el vocabulario y la gramática”*.[10]

En correspondencia con lo dicho anteriormente, es de suma importancia exponer algunas de las reglas ortográficas que determina la Real Academia Española, que son aquellas que tomaremos como parámetro para analizar el uso de mayúsculas y minúsculas:

Mayúsculas:

- Las mayúsculas se usan principalmente en nombres, sobrenombres y lugares.
- Al comienzo de un párrafo o después de un punto.
- Después de dos puntos solo si después estos sigue la reproducción de una cita o palabras textuales, sigue un verbo fundamental de un documento jurídico-administrativo o sigue una fórmula de encabezamiento o saludo de una carta. Caso contrario corresponden minúsculas.
- En los números romanos.
- En los nombres de instituciones, títulos de autoridades (Secretaria, Gerente de Ventas, etc.) y cargos.
- En nombres de las diferentes ciencias, por ejemplo Biología, Psicología, Química, etc.
- En los atributos divinos, tales como Santo, Monseñor, Pastor, entre otros.

10 J. Thompson, Los media y la modernidad, Paidós, Barcelona, 2001.

- En los sustantivos y adjetivos que compongan el nombre de una institución, por ejemplo La Real Academia, Supremo Tribunal de Justicia, etc.
- Las mayúsculas no están exentas de tildes.
- Las inscripciones monumentales deben contener sus palabras en mayúsculas completamente ("AQUÍ YACE…")
- Los tratamientos abreviados van con mayúscula y se siguen de un punto, pero si se escriben completos no la utilizan. Este es el caso de "don" (D.), "señor" (Sr.) o "usted" (Ud.)
- Las fechas se inician en mayúscula solo si se tratan de festividades o acontecimientos históricos, por ejemplo Viernes Santo, Domingo de Pascua, plaza 25 de Mayo.
- Las mayúsculas obligatoriamente van con tilde. En el caso de siglas esta regla se omite. Por ejemplo: CIA, la cual por una cuestión fonética se acentúa en la I pero se excluye la tilde.
- Se escriben enteramente en mayúscula las siglas y algunos acrónimos: ISBN, OTI, ONG. Cuando los acrónimos son nombres propios y tienen más de cuatro letras, solo se escribe en mayúscula la inicial: Unicef, Unesco.

Minúsculas:

- Los días de la semana, los meses, los puntos cardinales (a menos que estos estén abreviados) y las estaciones van en minúscula.
- Los textos citados ("…se reunieron hace treinta años…")
- Páginas web, religiones y profesiones.
- Los estilos musicales y los nombres de las monedas.
- Nombres de vías y espacios públicos, como plaza, avenida, calle, etc. Se escriben con mayúscula solo si los nombres provienen de lugares de habla inglesa: Quinta Avenida, Central Park, etc.

Luego de hacer un repaso sobre el uso de este tipo de letras nos preguntamos ¿se cumplen están reglas? ¿Qué relación se establece entre las antiguas formas de escritura y las actuales? ¿Hay posibilidad de que aparezcan nuevas normas o ya está todo establecido?

El objetivo de nuestro trabajo consiste en analizar el uso de mayúsculas y minúsculas, por un lado en folletos y volantes de la zona de la zona Oeste de Buenos Aires, por otro lado en portales de noticias online, tales como *TN, Infobae, La Nación*, entre otros; y finalmente en interacciones en grupos de Facebook. Nos proponemos encontrar los errores más frecuentes que contradicen las reglas de la RAE e intentaremos explicar por qué se dan estas rupturas en la norma.

Uso de mayúsculas y minúsculas en folletos de Zona Oeste

El propósito de este apartado es corroborar el cumplimiento de las reglas asignadas por la RAE en distintos folletos de Zona Oeste. Para ello se seleccionaron 10 folletos, algunos de ellos volantes de corte publicitario y otros panfletos distribuidos en la Universidad Nacional de Moreno.

Parte del crecimiento de una empresa o una agrupación, por pequeña que sea, reside en la cantidad de público al que ésta pueda llegar a acceder. Existen varias maneras en que esto se dé, tales como espacios publicitarios en programas radiales o televisivos, avisos en los periódicos, utilización de las redes sociales, a través del "boca a boca" o a través del diseño y distribución de folletería, entre tantas otras.

Cualquiera sea el tipo de discurso, su finalidad siempre es comunicar y lograrlo de la mejor forma posible. Esta necesidad de comunicación va a estar restringida o enmarcada de acuerdo al tipo de soporte que la contenga y al género discursivo al que corresponda. Para comprender las particularidades de la folletería debemos establecer algunos conceptos esenciales, como lo es la definición del material a estudiar.

Un **folleto** es un texto impreso con pocas páginas, gratuito y cuya finalidad son informar o publicitar. Dentro de los folletos se pueden encontrar algunas variantes como:

Volante: también denominado *flyer* es un papel impreso, reducido en tamaño y contenido. Su información es breve y concisa y se distribuye en la calle directamente a la mano del transeúnte.

Panfleto: Se trata de un texto impreso de carácter provocador, utilizado frecuentemente para propaganda política.

Díptico: folleto que se dobla en dos partes formando así una portada, contraportada y en su interior el desarrollo de la información.

Tríptico: Se trata de un folleto que se dobla en tres partes y por lo general posee el tamaño de una hoja de papel tamaño carta.

Por otro lado es fundamental tener en cuenta ciertos criterios para lograr un "buen diseño" y así lograr una comunicación efectiva. Después de recorrer numerosos sitios web y consultar varios libros sobre el tema, nos hemos encontrado con algunas pautas que se repiten a lo largo del material consultado, a saber:

- El mensaje debe darse de manera atractiva: el lector así podrá el material completo.
- No es recomendable haber un texto abundante: cansa al lector y hace que pierda interés. Los párrafos deben ser bien distribuidos pero además el buen uso de espacios vacíos provoca una sensación de descanso y estabilidad.
- No utilizar más de 3 fuentes tipográficas: se puede jugar con el tamaño de la letra pero tiene que haber un "orden visual".
- No usar solamente letras mayúsculas a menos que sean títulos o subtítulos.

En el caso del diseño gráfico publicitario, puntualmente en folletería, el texto suele ser muy breve. La efectividad de la transmisión del mensaje depende en mayor medida de todo aquello que comprende el paratexto, que termina por orientar un tipo de lectura que interesa al autor o diseñador favorecer.

El paratexto se traduce en todo aquello que queda sacando el texto principal. En este caso se trata del tipo y tamaño de papel, la elección de colores, las ilustraciones, la disposición del texto, etc. Respecto de esto, Maite Alvarado dice que:

"Al pasar de un borrador a un texto para ser leído por otro, se ponen en funcionamiento una serie de operaciones destinadas a darle legibilidad a ese escrito. En buena medida, esas operaciones están orientadas a la coherencia textual, a separar lo que no debe estar junto y a unir lo que sí, a indicar cambios de tema, a resaltar los conceptos más importantes, a completar la información que brinda el texto sin interrumpir su continuidad. Estas operaciones paratextuales implican una vuelta sobre el texto, que la naturaleza del código escrito hace posible".[11] Ahora bien, si lo que orienta la lectura del mensaje es el paratexto¿qué pasa cuando el texto tiene errores ortográficos como lo son los usos inadecuados de mayúsculas y minúsculas?; y si viene acompañado de errores paratextuales ¿el mensaje sigue siendo efectivo?

En el corpus analizado nos hemos encontrado con numerosos errores tales como: exceso de fuentes tipográficas, un mal ordenamiento de la información, palabras mal escritas, entre otros. Pero lo que más se destaca es la mala utilización de minúsculas y en mayor proporción de mayúsculas.

La RAE explicita que los días de la semana, los meses, los puntos cardinales (a menos que estos estén abreviados) y las estaciones van en minúscula. De los once folletos examinados, cinco son los que mencionan al menos un día de la semana o mes y en todos ellos se incumple esta norma. Por otra parte, una de las cosas que se recomiendan a la hora de diseñar folleteria es que el texto no esté enteramente en mayúsculas y no utilizar más de 3 fuentes tipográficas. Es siempre mejor utilizar distintos tamaños de una misma tipográfia para no confundir al lector y que la información no sepierda. Esto es algo que si bien en la mayoria de los folletos se respeta, la información se ve claramente distorsionada por la falta del manejo del espacio.

Totalidad del texto en mayúscula	3
Días de la semana o meses en mayúscula	5
Espacio mal utilizado	6
Faltas ortográficas como falta de tildación o palabras mal escritas	6
Uso de más de tres fuentes tipográficas	2
Sustantivos en mayúscula	9
Minúsculas en negrita	5

11 M. Alvarado, Paratexto, Oficina de publicaciones del C.B.C, Buenos Aires, 1994.

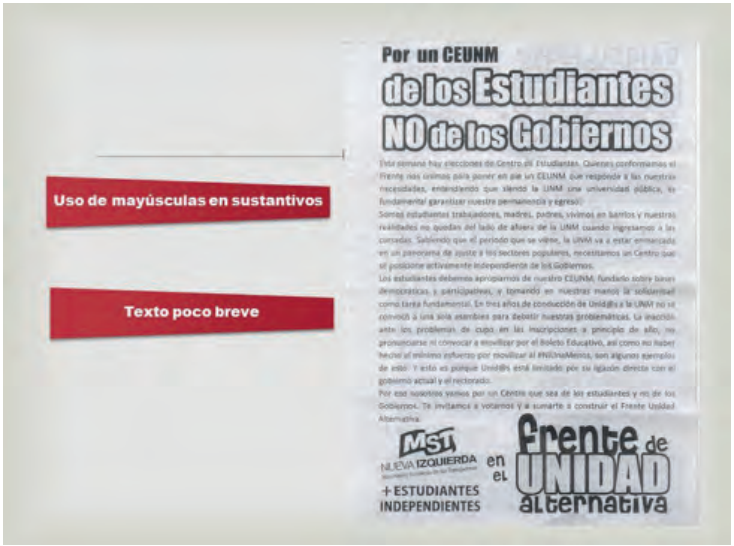
Los folletos con menos errores son los panfletos de la Universidad de Moreno, aunque hay un exceso de utilización de mayúsculas en sustantivos que por regla van en minúscula. A pesar de que el panfleto posee mayor cantidad de información respecto de los volantes publicitarios, los primeros hacen una correcta utilización del espacio y la información llega de manera clara.

Es importante remarcar los errores en volantes de instituciones que proveen servicios educativos, ya que no solo se cometen errores de estructuración de la información sino que de los cuatro que forman parte del corpus analizado, todos ellos poseen alguna falta ortográfica, ya sea tildación, palabras donde faltan letras o un excesivo uso de mayúsculas.

Una de las cosas que se utilizan recurrentemente es el uso de negrita en las letras minúsculas. Es un recurso válido y certero, pero en el caso de los folletos analizados terminan por sobrecargar el texto, saturando la vista del lectory haciendo initelilgible el mensaje.

Las estrategias de escritura en volantes siguen siendo las mismasque en los comienzos de la xilografía.Pero la intención de llamar la atención del lector es tanta que se termina por hacer un uso erróneo de los recursos gráficos.

Algunos ejemplos de los puntos de interés que se analizaron:



BASTA DE INSEGURIDAD!!!
BASTA DE MIEDO!!!
TÉCNICO EN SISTEMAS DE SEGURIDAD
Últimas vacantes: 2do ciclo Julio - Agosto
PARA SOLICITAR TURNO PARA LA ENTREGA
DE UNA BECA COMUNICARSE AL
5218-3022
Uso de mayúsculas en sustantivos
Poco uso del espacio vacío
Saturación de la información
Uso de mayúsculas en meses
Algunas palabras están tildadas y otras no

De la muestra analizada se concluye que todos los folletos, ya sean volantes o panfletos incumplen alguna regla ortográfica y/o de diseño gráfico.

Si como antes mencionamos, el objetivo de un folleto es llevar un mensaje claro a la mayor cantidad de personas posibles, del análisis expuesto anteriormente se desprende un claro acto de comunicación fallido. En el afán por destacar partes del mensaje, éste termina rompiendo con los propios preceptos establecidos que hacen que la circulación del mensaje sea efectiva.

Las reglas ortográficas y las reglas de diseño editorial y publicitario son complementarias. Y en el caso de la folletería, donde el texto es muy breve, cabe preguntarse acerca del porqué de tantos descuidos y mucho más aún en volantes de instituciones educativas, donde el folleto funciona como una carta de presentación. Y así como en el caso del mercado laboral se pone en duda la capacidad del trabajador de acuerdo a su carta de presentación, lo mismo sucede con este tipo de instituciones ya que prometen ser los mejores en inculcar el saber.

Bibliografia

- Bajtín, Mijaíl, (1982) “El problema de los géneros discursivos”, Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI.
- Alvarado, Maite (1994), “Paratexto”, Ciclo Básico Común, Buenos Aires, 1994.
- http://iesbinef.educa.aragon.es/lengua/ortografia/reglas/reglama.htm [consultado el 9/11/2015]
- www.fundeu.es/noticia/mayusculas-controversiales-6157/ [consultado el 10/11/2015]
- http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/Boletines/01/Balsas.htm [consultado el 16/11/2015]
- http://ortografiaydemonios.com.ar/2011/08/las-mayusculas-%C2%BFllevan-tilde/[consultado el 14/11/2015]
- www.rae.es/consultas/tilde-en-las-mayusculas [consultado el 9/11/2015]
- http://www.rae.es/consultas/mayuscula-o-minuscula-en-los-meses-los-dias-de-la-semana-y-las-estaciones-del-ano [consultado el 9/11/2015]
- http://buscon.rae.es/dpd/srv/search?id=BapzSnotjD6n0vZiTp [consultado el 9/11/2015]
- http://blog.englishcom.com.mx/escribir-ingles/uso-de-mayusculas/ [consultado el 18/11/2015]
- http://iesbinef.educa.aragon.es/lengua/ortografia/reglas/reglati.htm
- http://www.artedinamico.com/portal/sitio/tips_mo_comentarios.php?it=90710&categoria=28[consultado el 10/11/2015]
- http://www.paredro.com/5-tips-para-disenar-un-flyer-eficaz-y-creativo/ [consultado el 12/11/2015]
- http://issuu.com/azulcero/docs/20reglas [consultado el 08/11/2015]

- http://web.ua.es/es/eurle/documentos/trabajo-de-fin-de-grado/manual-estilo-publicaciones.pdf [consultado el 03/11/2015]
- http://www.fundeu.es/noticia/para-que-sirve-la-ortografia-6225/ [consultado el 20/11/2015]
- https://es.wikipedia.org/wiki/Netiqueta [consultado el 13/11/2015]
- http://www.ciudadseva.com/textos/otros/botella_al_mar_para_el_dios_de_las_palabras.htm [consultado el 12/11/2015]

PLAN DE TRABAJO PARA MONOGRAFÍA

Para el Taller Expresión Oral y Escrita II

Prof. María Elena Bitonte

2014

Alumna: Bellocchio Macarena

Consigna: Armar un plan de trabajo para trabajo monográfico

Pregunta-problema ¿Argentina está en *default*?

Default o suspensión de pagos es un término habitualmente utilizado en finanzas para hacer referencia a una situación en la que el prestatario no hace frente a las obligaciones legales que tiene con sus acreedores en la forma establecida en el contrato de reconocimiento de la deuda. Puede producirse con distintos tipos de deuda, ya sean bonos, hipotecas o préstamos.

Desde el punto de vista de la economía internacional, el término "*default*" es habitualmente utilizado para hacer referencia al impago de la deuda soberana (*sovereign default*), es decir, cuando un gobierno adopta la decisión de no pagar su deuda externa.

El término *default* debe distinguirse de los términos insolvencia y quiebra:

- *Default* básicamente hace referencia a la situación en la que el deudor no ha pagado la totalidad de las deudas que tiene con sus acreedores. La diferencia con la quiebra es que en este caso el deudor tiene suficientes activos para hacer frente a sus deudas, pero sus activos no son lo suficientemente líquidos.
- El término insolvencia es un término legal que se refiere a una situación en la que el deudor es incapaz de pagar sus deudas.
- El término quiebra es una situación jurídica en la que el deudor no puede hacer frente a los pagos que debe realizar, porque éstos son superiores a sus recursos económicos disponibles.

Es necesario tener presente la definición de *default* para tomar una postura u otra sobre el interrogante planteado inicialmente.

Descripción del corpus y justificación del interés del tema

A modo de corpus tomé cuatro notas periodísticas de dos periódicos distintos en las cuales se exponen los diferentes puntos de vista referentes al conflicto actual de la deuda externa argentina.

Mi elección de los periódicos se basó en su posición política en cuanto al gobierno argentino: oficialista (Página 12) o no oficialista (La Nación).

El diario La Nación, en los dos artículos elegidos, da por sentado que Argentina sí se encuentra en *default*; mientras que, Página 12 afirma que lo que está sucediendo en el país no es un *default* a través de la publicación de notas realizadas por sus propios periodistas, como así también, de notas de opinión. Ambas posturas están acompañadas con sus respectivos argumentos, citas de autoridad, etc. que las hacen verosímiles. La definición de *default* es la misma para todos los casos, sin embargo, las posiciones son altamente contrastivas. Aquí queda en evidencia que, invariablemente, las formas de designación se relacionan fuertemente con la ideología.

Corpus de análisis

- Definición de defaulthttp://www.expansion.com/diccionario-economico/default.html
- "Roque Fernández: "La Argentina está en default desde 2001". Domingo 10 de agosto de 2014. Diario La Nación.http://www.lanacion.com.ar/1717408-roque-fernandez-la-argentina-esta-en-default-desde-2001
- "Una administración que parece contenta con el default". Domingo 10 de agosto de 2014. Diario La Nación.http://www.lanacion.com.ar/1717422-una-administracion-que-parece-contenta-con-el-default

- “No es un default, no saben ni cómo llamarlo”. Jueves 31 de julio de 2014. Diario Página 12. http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-251928-2014-07-31.html
- “No es un default”. Domingo 3 de agosto de 2013. Diario Página 12. http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-252154-2014-08-03.html

Macarena Bellocchio

Default: ¿sí o no?, un problema semiótico

Trabajo monográfico para el Taller de Expresión Oral y Escrita II. Docente: Bitonte María Elena, Lic. en Comunicación Social, Noviembre 2014. Disponible en https://tallerlecturayescritura2unm.wordpress.com/monografia/

Introducción

Default o suspensión de pagos es un término habitualmente utilizado en finanzas para hacer referencia a una situación en la que el prestatario no hace frente a las obligaciones legales que tiene con sus acreedores en la forma establecida en el contrato de reconocimiento de la deuda. Puede producirse con distintos tipos de deuda, ya sean bonos, hipotecas o préstamos. Desde el punto de vista de la economía internacional, el término "default" es habitualmente utilizado para hacer referencia al impago de la deuda soberana (sovereign default), es decir, cuando un gobierno adopta la decisión de no pagar su deuda externa. (http://www.expansion.com/diccionario-economico/default.html).

Es necesario tener presente la definición de default para poder comprender lo aquí expuesto ya que "Todo el tiempo ponemos signos en lugar de cosas: designamos. La designación es un proceso semiótico que realizamos para tener idea de algo, para conocer y dar a conocer. La semiosis es el proceso a partir del cual conocemos a través de signos" (Bitonte – Lo Coco, 2013 p. 23).

En el presente trabajo me propongo contrastar cuatro notas periodísticas de dos periódicos argentinos distintos en las cuales se exponen los diferentes puntos de vista referentes al conflicto actual de la deuda externa argentina. Mi elección de los periódicos se basó en su posición política en cuanto al gobierno argentino: oficialista (Página 12) o no oficialista (La Nación). El diario La Nación, en los dos artículos elegidos, da por sentado que Argentina sí se encuentra en default; mientras que, Página 12 afirma que lo que está sucediendo en el país no es un default a través de la publicación de notas realizadas por sus propios periodistas, como así también, de notas de opinión. Aquí, me encuentro con un problema semiótico: cada periódico designa una misma situación utilizando un mismo signo (el término "default") pero de maneras opuestas.

Analizaré dicho antagonismo teniendo en cuenta las formas de designación y la ideología política de cada periódico. Para lograrlo, me serviré de nociones y conceptos provenientes de la Teoría de la Enunciación propuesta por el lingüista francés Émile Benveniste (1902-1976); como así, también, de algunas ideas postuladas por el semiólogo argentino Eliseo Verón (1935-2014).

Lo que llamamos discurso es según Verón (1993, p.127) una configuración espacio-temporal de sentido. La unidad mínima del discurso es el enunciado que es el producto concreto de la acción de enunciar. La enunciación es definida como el acto por el cual se convierte la lengua en discurso y en cuyo marco el hablante se localiza a sí mismo y a los otros, por medio de índices específicos; es por la observación de estos índices que surge la teoría de la enunciación. Benveniste se abocó al estudio de los modos en que los hablantes y el contexto se implican en los textos a través de indicios. Su teoría propone un análisis de las marcas del enunciado que permiten vincularlo con sus condiciones de producción y reconocimiento de una manera inmanente al texto, es decir, sin preocupación por las intenciones exteriores al mismo. En este sentido, es que estudiaré la imagen del enunciador que el propio discurso construye y no al sujeto real.

A continuación explicaré por razones didácticas los elementos formales del aparato de la enunciación:

1) Enunciador: Quien se erige como figura/fuente de lo dicho.
2) Enunciatario: Aquella figura que corresponde al destinatario del decir.
3) Objeto de discurso.
4) Situación.

Uno de los aspectos que estudia la teoría de la enunciación son las modalidades del decir que expresan la valoración subjetiva o socio-cultural en la enunciación. La modalización es la relación entre los interlocutores y el enunciado los cuales, presentan marcas que permiten recomponer el proceso de enunciación poniendo en evidencia la actitud del enunciador con respecto a lo que enuncia. Así, existen tres tipos de modalidades: de la enunciación; del enunciado y del mensaje. En esta ocasión, sólo me ocuparé del primer y tercer tipo. Las modalidades de la enunciación, son las que se centran en el vínculo entre enunciador y enunciatario: aseverativa, exclamativa, interrogativa y exhortativa; mientras

que, las modalidades del mensaje se centran en el propio mensaje y de sus transformaciones sintácticas tales como: las operaciones de tematización y las de pasivización.

Asimismo, observaré y compararé en los periódicos lo que Verón llamó (1985, p.2) contrato de lectura: el estudio de la relación entre un soporte –gráfico o del tipo que sea- y sus lectores. Aplicando la teoría de la enunciación, se entiende que esa relación se puede dar entre enunciador y enunciatario cuando el soporte es un sujeto y no un objeto. En las comunicaciones en masa, el contrato es propuesto por el medio y su eficacia reside en la capacidad de adecuarse a los intereses y expectativas del público. Basándose en las relaciones de poder, el semiólogo, postuló dos tipos principales de contratos de lectura. Por un lado, el de simetría, el cual produce una suerte de complicidad entre enunciador y enunciatario; y, el de asimetría que genera distancia con una posición dominante de enunciador sobre enunciatario. De esta forma, se distinguen tres tipos de enunciadores: el cómplice, el objetivo (con un registro impersonal y asertivo) y el pedagógico (con un registro didáctico).

Análisis de los periódicos

1) Roque Fernández: “La Argentina está en default desde 2001” (10/08/14, La Nación)

El periódico entrevista a una figura importante dentro del marco económico: un economista, político y ex ministro de Economía de la Argentina quien, sin dar vueltas, sentencia que el país está en default desde hace 13 años. Se utiliza un recurso argumentativo de cita de autoridad para darle verosimilitud y objetividad a una postura que no sólo es la del ex ministro de Economía sino, también, la del propio diario.

Tanto en el título como en gran porcentaje de la entrevista, el enunciador utiliza una modalidad aseverativa para referirse a la situación económica actual de Argentina. En cuanto a modalidades del mensaje, aparecen operaciones de tematización (como se puede ver en el título), las cuales consisten en destacar lo que se coloca en primer término (tema) y en segundo lugar lo que se predica de él (rema). En este caso, el foco está sobre la situación de default del país y se le atribuye la forma en que actúa el gobierno para solucionarlo:

- “La Argentina está en default desde 2001, más allá de la nueva cesación de pagos que se produjo el 31 de julio. (…) En realidad, lo que los acreedores pretendían era que la Argentina mostrara voluntad de pago o se sentara a negociar, pero lo que se dijo desde el Gobierno era que cualquier negociación podía disparar la cláusula RUFO”.

La relación que se establece entre enunciador y enunciatario es de asimetría con un enunciador del tipo objetivo que, predominantemente, utiliza un registro impersonal, es decir, sin involucrarse en sus afirmaciones. Otras características de este tipo de contrato de lectura son el uso de aserciones y consejos:

- “(…) Pero de todas maneras, si se trabaja con voluntad de pago, se puede negociar”
- “(…) Era preferible no dar esa voltereta, pagar la sentencia y sentarse a defender la RUFO”

2) “Una administración que parece contenta con el default” (10/08/14, La Nación)

Cabe aclarar que es una nota de opinión; el autor es el periodista Joaquín Morales Solá quien, también, puede ser tomado como una autoridad por su especialización en política. El título, está escrito en un marco de insinuación, encubierto e indirecto en el que se infiere que la opinión de Solá es que Argentina sí se encuentra en default y que el Gobierno no se estaría ocupando correctamente de la situación.

El enunciador expone, principalmente, desde una modalidad aseverativa alternando la interrogativa de manera ocasional:

- “(…) Pero el Gobierno parecía interesado en prorrogar el conflicto. ¿Hasta cuándo? ¿Acaso hasta que toda la deuda argentina estuviera en default?”

En este artículo periodístico y, a diferencia del analizado anteriormente, el centro temático es el accionar del Gobierno argentino frente al default. Esto último es el rema. Se puede notar en el título de la nota como, también a lo largo de la misma. Ejemplo:

- “Cuatro iniciativas privadas para sacar al país del default tropezaron con el rechazo del Gobierno. Cristina Kirchner y Axel Kicillof prefirieron, en cambio, plantear una innecesaria crisis diplomática con los Estados Unidos”

- “Hay, y hubo, interesados en resolver el conflicto del default. Sin embargo, Kicillof está más interesado en perpetrar un golpe de Estado en el Banco Central, deponer a Juan Carlos Fábrega y nombrar ahí a alguno de sus incondicionales”
- “Las resoluciones de Griesa y de las otras instancias de la justicia norteamericana no existen. Sólo existe la voluntad de Cristina y de Kicillof. El país gira alrededor de esa incertidumbre”

En estos ejemplos también se puede percibir el uso del lenguaje en forma sarcástica, con disgusto y enfado (modalidad valorativa).

En lo que respecta a la relación entre enunciador y enunciatario, es de asimetría, en este caso, con un enunciador pedagógico. Este enunciador construye un contrato a partir de un saber del que es poseedor y del que, se presupone, carece el destinatario (Bitonte – Lo Coco, 2013, p.151). Cercano a la objetividad, transmite ese saber mediante consejos, explicaciones, ejemplos, aclaraciones, etc.

- “Es posible que esté decidiendo sobre el caso según las mediciones de opinión pública. Como Marcelo Tinelli, respeta el rating según el minuto a minuto. Pero eso también es relativo. Un funcionario con acceso a casi todas las encuestas de los últimos días aseguró que no hubo grandes cambios a favor de la Presidenta después del default selectivo. La sociedad está más asustada que exaltada por el falso patriotismo, explicó”

En este segmento del artículo, el enunciador admite la marcación de sí mismo, es decir se involucra (“es posible que esté diciendo…”), lo cual es otra característica del enunciador pedagógico. También aparece un ejemplo (“como Marcelo Tinelli…”), el uso de una figura tan popular como lo es Tinelli, puede significar una intención de complicidad con el enunciatario. En este sentido, aparece por un instante un contrato de simetría.

3) “No es un default, no saben ni cómo llamarlo” (31/07/14, Página 12)

En este caso, la cita de autoridad es del actual ministro de Economía Axel Kicillof quien, de forma directa afirma que el país no se encuentra en default y expresa, desde el título y mediante una alusión, su desacuerdo con las personas o entidades (calificadoras de riesgo) que lo definen como tal. Se enuncia desde una modalidad preponderantemente aseverativa:

- “Las calificadoras de riesgo son parte del mundo de complicidad que trata de endeudar al país. Se cae en default cuando no se paga. Argentina pagó y seguirá pagando su deuda”

En cuanto al mensaje y las operaciones de tematización, el foco se encuentra en que Argentina no se considera en default mientras que, en segundo lugar aparecen las otras formas de designación que se le atribuyen a la situación del país:

- “Se habla de engendros: default técnico, default Griesa, Griefault. (…) Esta situación no está definida como default. Argentina pagó”

El artículo está escrito mediante un contrato de lectura asimétrico y con un enunciador objetivo que se posiciona en un lugar de “saber la verdad” sobre la situación y el conflicto económico con los Estados Unidos:

- “Ayer culminó el período de gracia para que se acredite, en las cuentas de los bonistas del canje, el depósito realizado por el país a fines de junio, paralizado por las órdenes del tribunal”

4) “No es un default” (03/08/14, Página 12)

También es una nota de opinión. En este caso, escrita por Alfredo Zaiat, periodista y economista argentino. Claro, sin alusiones ni indirectas, desde el título da su punto de vista, con las correspondientes argumentaciones, sobre la situación económica argentina: no es un default.

Al igual que los tres artículos anteriores, predomina la modalidad enunciativa aseverativa. Ejemplo:

- “El inédito acontecimiento financiero derivado de la orden del juez Thomas Griesa de bloquear el cobro del vencimiento de intereses de deuda soberana a bonistas del canje no es un default”

Aquí el foco temático se inscribe en explicar por qué y cuándo un país está en default. Su rema es algo predecible: afirma que Argentina no se encuentra en dicha situación.

- “Es un evento que no reúne las condiciones de un default, a las que es fácil describirlas en base a antecedentes de la historia financiera mundial: en lo jurídico, incumplimientos en el contrato de emisión de bonos del deudor con el acreedor; en lo financiero, no pago de intereses y capital al vencimiento; y en lo económico, insolvencia del deudor. Nada de eso ha sucedido”

De esto se desprende el tipo de contrato de lectura utilizado: asimetría para con el enunciatario. El enunciador pedagógico, en este caso, define y explica en términos jurídicos, financieros y económicos la situación por la que atraviesa la Argentina como así, también, hace un pequeño recorrido en la historia del ciclo económico del capitalismo.

Conclusión

Al finalizar el análisis encontramos algunas similitudes en las notas periodísticas. Sin embargo, una fue la que llama fuertemente la atención: los cuatro artículos son expuestos desde una modalidad aseverativa predominante, afirman la realidad sin oscilar, sin permitirse la duda. No obstante, lo que afirman es totalmente opuesto. ¿Cómo puede suceder tal antagonismo si en los cuatro casos se plantea la misma situación?, ¿Cómo puede ser si las notas fueron publicadas con tan sólo una semana de diferencia?

Por otra parte, observamos notables diferencias en cuanto las operaciones de tematización. El periódico La Nación se acentúa más en mostrar cómo el Gobierno se encarga o, mejor dicho, no se encarga del conflicto económico actual que en sus notas denominan como default. No se focalizan en cómo se llegó a tal situación o en explicar por qué lo denominan así; su foco está en cómo debería actuar el kirchnerismo.

Caso contrario, el diario Página 12 centra su tematización en argumentar que Argentina no se encuentra en default, que el Gobierno se está ocupando correctamente de la situación y que la culpa de todo la tienen los fondos buitre y el juez Thomas Griesa. En este sentido parece que, Página 12, se interesa por demás en persuadir al lector.

Ambas posturas están acompañadas con sus respectivos argumentos, citas de autoridad y distintas estrategias que las hacen verosímiles. Realidad hay una sola pero la definición de default no es la misma para todos los casos. Aquí queda en evidencia que, invariablemente, las formas de designación se relacionan fuertemente con la ideología y que el posicionamiento ideológico de un medio está siempre tras los bastidores de la enunciación.

Bibliografía

BENVENISTE, É. (2007), Problemas de lingüística general, México, Siglo XXI

BITONTE, M. y DEMIRDJIAN, L. (2003), "¿Promesa o contrato de lectura? Dos modelos para el análisis de los medios" (disponible en http://www.catedras.fsoc.uba.ar/delcoto/biblioteca.php)

BITONTE, M. y LO COCO, M. (2013), Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y la escritura en la educación superior. UNM editora.

VERÓN, E. (1985) "El análisis del contrato de lectura, un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media", en Les Medias: Experiences, recherches actuelles, aplications, IREP, París, 1985.

..... (1993), La semiosis social, Barcelona, Gedisa.

Sitio: http://www.expansion.com/diccionario-economico/default.html

Corpus

"Roque Fernández: "La Argentina está en default desde 2001". Domingo 10 de agosto de 2014. Diario La Nación. http://www.lanacion.com.ar/1717408-roque-fernandez-la-argentina-esta-en-default-desde-2001

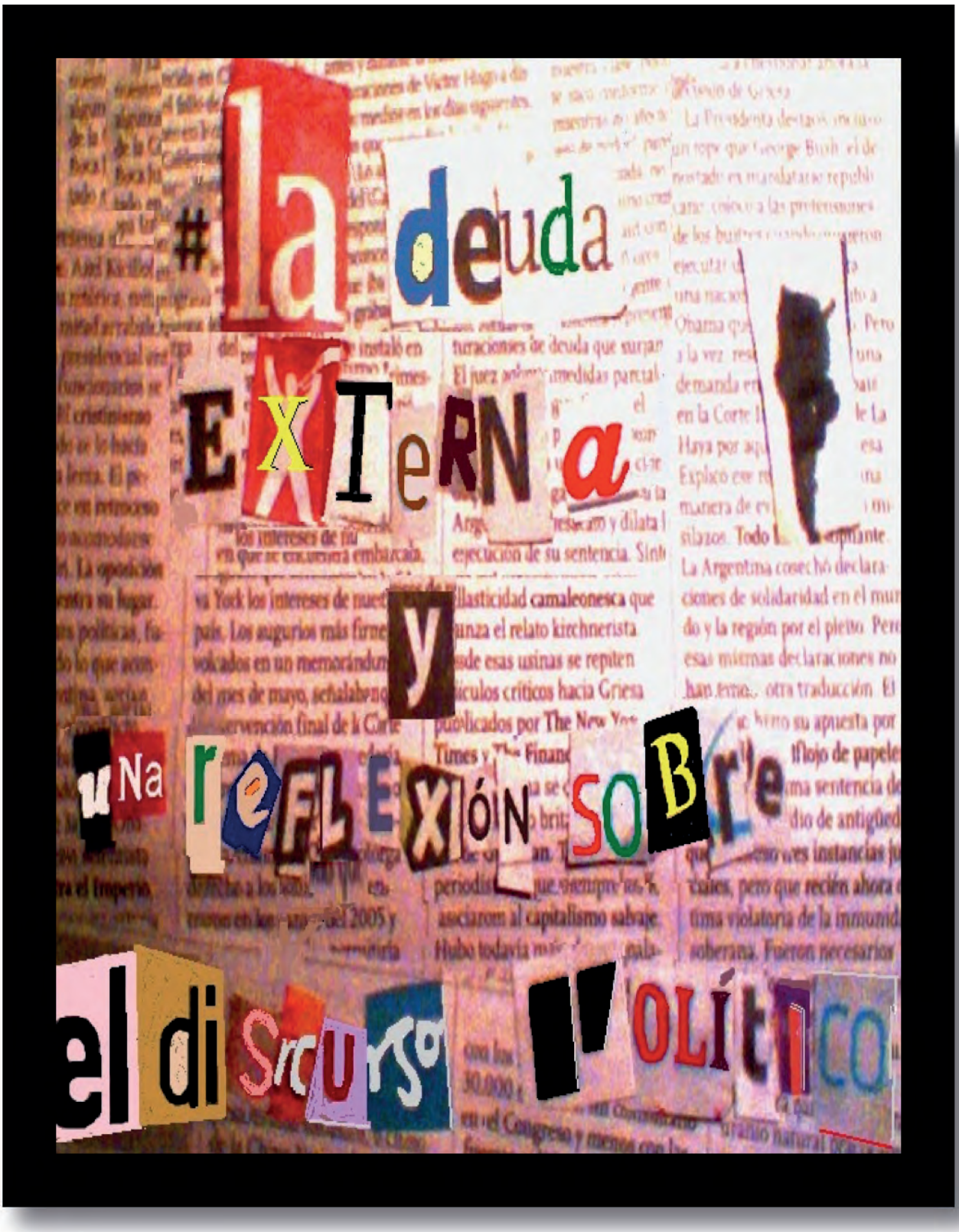
"Una administración que parece contenta con el default". Domingo 10 de agosto de 2014. Diario La Nación. http://www.lanacion.com.ar/1717422-una-administracion-que-parece-contenta-con-el-default

"No es un default, no saben ni cómo llamarlo". Jueves 31 de julio de 2014. Diario Página 12. http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-251928-2014-07-31.html

"No es un default". Domingo 3 de agosto de 2013. Diario Página 12. http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-252154-2014-08-03.html

Índice

Introducción
Análisis de los periódicos
Conclusión
Bibliografía
Corpus


#la deuda
EXTERNA
y
una reflexión sobre
el discurso político

Gustavo J. Calvet

La Deuda Externa y una reflexión sobre el discurso político

Trabajo monográfico para la cátedra Taller de Expresión Oral y Escrita II, Carrera de Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Moreno, 2014. Disponible en https://tallerlecturayescritura2unm.wordpress.com

"La ley es como una telaraña que atrapa a los más chicos y la rompen los más grandes". Martin Fierro

Introducción

El presente trabajo se propone a reflexionar sobre los discursos y acciones de los actores políticos frente a la cuestión de la deuda externa de la Republica Argentina.

Luego de haber revisado una cantidad considerable de noticias sobre el tema, adopté para este análisis dos noticias[12] que serán de base para ejemplificar el propósito del estudio que iré complementando con diferentes fuentes. Dicho estudio tiene como tema principal: la deuda externa y la responsabilidad política.

Para la realización de este trabajo se utilizaron fuentes extraídas de páginas de internet y bibliografía complementarias para llevar a cabo el trabajo metodológico que presenta en el corpus, dos miradas hacia una misma situación: la deuda externa del país. Asimismo esto pone en evidencia otras cosas para destacar, entre ellas, la falta de compromiso en las decisiones tomadas por los representantes en el gobierno, para llevar adelante las obligaciones.

Los artículos periodísticos seleccionados son: tanto el de *Argenpress.info* del martes 5 de agosto, como *Ambito.com* del día jueves 7 de agosto, ambos del corriente año, el tema en común es la deuda externa Argentina a organizaciones privadas de extranjeras. Ambos son comentarios de opinión, el primero es una columna de opinión firmada por el Premio nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel y el segundo es una noticia que retoma la palabra del Juez de la corte suprema de justicia Ricardo Lorenzetti.

En la columna de *Argenpress.info*, Adolfo Pérez Esquivel [13] comenta que todos los gobiernos de turno a partir de la democracia reconocen la deuda existente, aunque nunca hubo un compromiso serio para "arreglarla", así como también advierte que las políticas y decisiones malogradas ayudaron a que esa deuda crezca sin brindar ninguna solución, esto, sumando diferentes razones, desencadenó la gran crisis económica de 2001.

El otro artículo, el de *ámbito.com,* se refiere a la declaración del juez Ricardo Lorenzetti, el cual expresa que "las deudas deben ser pagadas con el límite de los derechos humanos".

Ahora bien, la diferencia entre estos dos artículos es que Ezquivel reflexiona y critica sobre la deuda y sobre todos los gobiernos con sus representantes elegidos democráticamente a desempeñar el cargo político, propone ser sinceros a la hora de comunicar al pueblo de los conflictos que comprometen en diferentes maneras a todos por igual. Mientras que, el Juez de la Suprema Corte, Ricardo Lorenzetti, defiende los recursos que podrían ser destinados a los ciudadanos, aunque por el uso de sus palabras, pareciera colocarse por fuera del problema, ya que sostiene "las sentencias se deben cumplir" y que "la Corte lo ha dicho en reiteradas ocasiones".

Este análisis se realizará partiendo de nociones y conceptos provenientes de la teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón y de teoría de la dependencia, las que serán básicas para comprender las definiciones y cuestiones económicas, como así también para contextualizar la raíz del problema tratado aquí.

Estas son las bases sobre las cuales desarrollaré más adelante, el análisis de títulos, los contenidos de la información y su contexto, si bien muchas veces, a los títulos se les da un lugar de menor relevancia o quedan ubicados al margen del texto principal, por eso es que en el presente trabajo es de gran importancia hacer un análisis de cada titular como lo haremos a continuación.

12 Véase "Anexo" en pág. 23

13 Periodista, escritor y columnista argentino, Premio Nobel de la Paz.

Primera parte

Comenzar por el título

Desde el estudio discursivo y analizando las noticias periodísticas podemos encontrar en ellas, palabras o frases que nos dan algunos motivos relevantes para que comencemos a analizarlos.

Llamo a esta primera parte del estudio, *"comenzar por el título"* porque es por donde vamos a comenzar a analizar el corpus de trabajo y de esta manera detectar, desde el título de cada publicación, diferencias y similitudes entre ambas. Puesto que en muchas noticias o publicaciones, los títulos son un resumen del contenido en su máxima expresión, o también son recursos estratégicos para "atrapar" o "invitar" al lector a leer el artículo completo. Aquí, Por todo lo dicho, comenzaremos por analizarlos.

Ahora bien, en el artículo de Adolfo Pérez Esquivel, **"soberanía y deuda externa"** podríamos decir que solo es un enunciado objetivo, o que solo agrupa dos conceptos diferentes, pero la cuestión es que no son solo dos conceptos aislados, ellos se refieren a la situación que está atravesando la economía Argentina, es decir, se refiere al actual conflicto con la justicia Norteamericana y los hold-outs o "fondos buitres".

Por un lado, la *soberanía* es algo muy delicado y amenazado en los países periféricos subdesarrollados cuando la dependencia económica es muy fuerte hacia los países del centro, o mejor dicho hacia las potencias capitalistas del primer mundo[14]. En otras palabras, la soberanía de un país es muy importante, ya que es la autoridad suprema del poder público, es decir, es lo que le corresponde al pueblo. Y es justamente lo que aquí en Argentina, para Esquivel, está en riesgo de caer en manos extranjeras.

Por otro lado, *deuda externa*, como también lo menciona el título de Pérez Ezquivel, es una deuda que comienza a aumentar en la segunda mitad de la década del 70s, con la dictadura militar, momento en el cual el liberalismo comienza a devenir en el país, mediante las medidas que se tomaron conocida como "reorganización nacional". Una década más tarde, en los años 80s, con la presidencia de Raúl Alfonsín, instalada la democracia, la crisis económica se manifestó afectando a la sociedad con una dura hiperinflación y posteriormente la inevitable devaluación del peso argentino respecto a la moneda dólar.

En los 90s, un nuevo gobierno[15], se caracterizó por un modelo económico más liberal; se privatizo empresas de servicios públicos, patrimonios del Estado, se logró equilibrar el tipo de cambio, es decir, el peso igual al valor del dólar. Sin embargo, hubo un alto grado de corrupción, aumentó el desempleo, y fuerte desigualdad social. Dejando para la década siguiente, una pobreza del 21% de pobreza y 5,7% de indigencia, y es solo tomando como referencia la Ciudad de Buenos Aires (Cfr. INDEC).[16]

En pocas palabras, esa época fue el auge del neoliberalismo[17], hubo una fuerte privatización de patrimonios estatales y si mencionamos la cifra de la deuda externa, creció como nunca antes. Podemos comprender, que luego de los diferentes modelos de gobiernos, lo único que se mantuvo fue la deuda externa, un condicionante para el desarrollo de la economía y una amenaza para la nación más que para el gobierno de turno.

Así pues, lo que podemos concluir con el título *"Soberanía y Deuda Externa"*, es que esta última (deuda externa) pone en riesgo a la primera (la soberanía), es decir, hay una relación causa y efecto, que según Esquivel: la deuda nos deja "amarrados" al riesgo de perder la soberanía nacional.

Pasemos ahora a la segunda noticia, el artículo de ámbito.com se titula, ***"La deuda debe ser pagada, pero no a costa del sacrificio del pueblo"***. Está claro que este título es una opinión del juez, y sobre todo una notable asimetría con el lector, también la palabra "debe" da cierto sentido de ordenanza, de advertencia. Sin embargo, lo que tenemos que dejar aún más en claro, es que por un lado, ese título fue extraído literalmente de las palabras del Presidente de la corte suprema de justicia, Ricardo Lorenzetti y por el otro, quien publico la noticia, prefirió ése y no otro enunciado para el titular. De manera que eso (desde el punto de vista ideológico) daría cuenta de la posición que toma el propio diario.

Ahora bien, el Juez reconoce la deuda como así también la obligación de pagarla, aunque al decir "... pero no a costa del sacrificio de pueblo" pone "bajo la lupa" cualquier acción del gobierno, e intenta dejar en claro su posición ante el problema. Por ejemplo, cuando se refiere a "pueblo" pudo haber di-

14 Ver: Ficha de Cátedra Nro.5: "El concepto de dependencia como causa del (sub) desarrollo". Estructura Económica Argentina y Mundial. (2014) Universidad Nacional de Moreno (UNM).

15 Gobierno del presidente dos veces electo Carlos Saúl Menem.

16 www.Indec.com

17 Modelo económico que se enmarca dentro de las doctrinas del liberalismo económico, a su vez dentro del sistema capitalista

cho “argentinos”, “personas”, “ciudadanos”, etc. pero pueblo es una palabra ambigua que nos da una sensación de unión, comunidad obrera, trabajadora, humilde, etc. inclusive si consultamos a la Real Academia Española, la definición de *pueblo* encontramos “m. Gente común y humilde de una población” o “m. Población de menor categoría” Por todo esto, podríamos presumir que el Juez Lorenzetti se aparta de su responsabilidad como juez colocándose del lado del pueblo y defendiendo los derechos humanos, aunque se pone firme y advierte que la deuda debe ser pagada.

Luego habría que ver si pagar toda la deuda es beneficioso para el Pueblo, pero eso excede el tema tratado en este capítulo.

En resumen, el título *“La deuda debe ser pagada, pero no a costa del sacrificio del pueblo”*, queda en claro que está enunciado con una modalidad exhortativa y sobretodo expone al pueblo para darle más sustento a su opinión. De la misma forma, es importante poner en relieve que para analizar al enunciador, el juez Lorenzetti, vamos a utilizar, la teoría de la polifonía, en particular la negación metalingüística para darle más fuerza argumentativa al enunciado y apuntando a un “contradestinatario” que implícitamente sostiene que hay que pagar. (Cfr. M.M.G Negroni, 2001:p.227).

En definitiva, estos son los rasgos que podemos subrayar de los títulos de *ámbito.com* y de *argenpress.info.*

A continuación, vamos a analizar las secuencias textuales, esto nos hará comprender mejor la producción de sentido que contienen las noticias (o columna de opinión en el caso de *Argenpress.info*) a la hora de ser presentadas desde los medios de comunicación.

-Segunda parte-
Las Secuencias

En esta parte del estudio analizamos las secuencias textuales y a partir de ahí observar cual es la secuencia que predomina dentro de los diferentes tipos textuales, es decir, con que secuencias se construye la noticia y qué sentido se transmite al lector. Por un lado, la columna de Adolfo Pérez Esquivel en la página de la agencia *Argenpress.info*, y por el otro lado, la página de *Ambito.com* que publica la noticia de Ricardo Lorenzetti.

En primer lugar, en la columna de Pérez Esquivel las secuencias textuales que podemos identificar la narrativa, argumentativa y explicativa. Aunque la que predomina es la narrativa, se puede observar en su totalidad que la secuencia que domina es la argumentativa, dicho de otro modo, utiliza la secuencia narrativa para respaldar su argumento.

El autor, cuenta como sucedió la deuda a lo largo de cada gobierno, da motivos pero además, fundamenta mencionando distintos hechos que, según él, no ayudaron a solucionar los problemas de la deuda. Por ejemplo: *“Desde la dictadura militar…hasta el día de hoy…Todos los gobiernos que precedieron al actual actuaron de la misma forma…”, o “En varias oportunidades fuimos al Congreso… a conversar con diputados y senadores. Pero siempre fue casi imposible”, “han pasado 14 años y los diputados y senadores no han mostrado todavía la sabiduría y compromiso necesarios” etc.*

Al utilizar la narración, Pérez Esquivel en su columna de opinión, intenta dar credibilidad mencionando hechos y datos concretos, es decir, pareciera dar un sentido de veracidad en su sentir para con el lector, principalmente por mencionarse a sí mismo dentro de la situación que está narrando. Es por eso que, el autor utiliza como estrategia la narración para explicar y fundamentar su comentario de opinión.

En segundo lugar, la nota de *Ambito.com*, es claramente una narración, porque da cuenta de un hecho y cómo se va desarrollando dentro del relato. Pero a diferencia de la columna de Esquivel, la de *ámbito.com* es una noticia, y el que está narrando es un periodista que actúa, digamos, como “intermediario” entre las palabras del juez y el lector. Además, podemos observar que la secuencia narración, se caracteriza por la utilización del pretérito perfecto simple. Por ejemplo: *“el presidente de la corte **sostuvo** que “las deudas deben ser pagadas””, “y **recordó** que”, “**concluyó** el Magistrado”.*

Con respecto a las secuencias, como ya dijimos, la que predomina es la narración pero con el fin de argumentar, decimos que hay un orden temporal y causal, pero también es importante destacar que están presentes las secuencias descriptivas e instruccional, de acuerdo con los enunciados que detallan las fechas y sucesos, también se remarca la opinión del juez, como lo mencionamos, de manera instruccional, si bien podemos encontrarlas agrupadas, están en función de demostrar una opinión. Podemos agregar, que el periodista de ámbito.com intenta alejarse de las declaraciones, recordando al lector todo el tiempo que son palabras del juez, por ejemplo, en la utilización del entrecomillado o los enunciados como: “**sostuvo que**”; “**recordó que**”; “**concluyó**”, etc.

En conclusión, tanto en la columna de opinión como en la noticia, se utiliza la secuencia narración y notamos cómo se intenta argumentar mediante diferentes estrategias. La de Pérez Esquivel con la narración y sus "pruebas de archivo", y por el otro lado ámbito.com, argumenta la noticia utilizando frases entrecomilladas desligándose de los enunciados declarados por el juez.

-Tercera parte-

Buscando huellas

Este capítulo será abordado desde la perspectiva de la Teoría de los Discursos Sociales del semiólogo argentino Eliseo Verón, la cual se basa en el reconocimiento del sentido en la construcción del discurso dentro de la esfera social. Es decir, como menciona el autor que *un análisis discursivo es la puesta en relación de un conjunto de significante con aspectos determinados de esas condiciones productivas.* Vale destacar un fragmento cita del autor: "la posibilidad de todo análisis de sentido descansa sobre la hipótesis según la cual el sistema productivo deja huellas en los productos y que el primero puede ser reconstruido a partir de una manipulación de los segundos. Dicho de otro modo analizando *productos*, apuntamos a procesos" (Verón, E., 1993, p.124)

Brevemente, la teoría de Eliseo Verón, se basa, como ya indicamos, en el análisis discursivo dentro de la esfera social. Pues, entendemos por social a toda construcción de sentido y a esta última, que es necesariamente social. Principalmente se toma como partes fundamentales a: la producción de sentido, la circulación y el reconocimiento. Así pues, el principal objetivo de este capítulo será conocer las condiciones de producción, y el reconocimiento del sentido que forman parte de las noticias aquí estudiadas.

Ahora bien, de la misma forma, haciendo un recorrido semántico por las fuentes del anexo, podremos analizar las palabras que están dentro del texto, es decir, las huellas que marcan el sentido de su producción en el discurso, y al mismo tiempo, qué intentan dar a través de los enunciados o tal vez, son palabras que refieren a discursos previos. De esta manera, como lo hemos dicho, veremos qué sentido constituyen los artículos que analizaremos, el de Ambito.com y el de la agencia de noticias Argenpress.info.

En primer lugar vamos a comenzar, como venimos haciendo hasta ahora, con la columna de opinión de Pérez Esquivel, y para hacer un análisis claro y ordenado vamos a proceder haciendo un mapeo de las marcas, es decir, palabras o enunciados que nos resulten relevantes para analizar.

Entonces, en la columna de Argenpress.com, Pérez Esquivel, menciona palabras como: ***"amarrado", "extorsiva", "ocultaron", "sometimiento", "imponen", "indiferencia y falta de conocimiento", "usura", "amenazas", "crímenes", "impunidad", "irresponsabilidad"*** , etc. ahora bien, todas estas palabras se encuentran en la narración de Pérez Esquivel sobre el problema de la deuda externa, de cómo actúa el gobierno junto a todos los responsables en llevar adelante el conflicto, yla forma en que estamos expuestos a los "**buitres**" (concepto del cual nos encargaremos más adelante) que según el intelectual, "quieren llevarse todo".

Podríamos inferir que la condición de producción de sentido, contiene una orientación argumentativa de acuerdo al texto, digamos que conforman una "isotopía[18]", dicho de otra manera, las palabras que se subrayaron anteriormente, transmiten un mismo tema, un concepto en común, que lo llamaremos en este caso "isotopía dela violación".

Y la respuesta de porque lo consideramos de esta manera, como una temática de violación, es porque al analizar palabras como las que tomamos anteriormente, por ejemplo: **crimen**, lo podemos asociar a una falta, una infracción. Así también como las demás palabras: **amenazas, extorsión, impunidad,** etc., de alguna manera son una violación a una ley o decreto, son sinónimo de falta de lealtad a un código civil, es lo que Pérez Esquivel denuncia como **irresponsabilidad** en las decisiones políticas, y al obrar con falta de voluntad, ponen en riesgo lo que es del pueblo. Podemos incluir un párrafo, de la columna analizada, que atestigua esta idea de violación: *"Hoy el país sufre las consecuencias de la incapacidad y falta de voluntad política de parte de sus diversas autoridades, situación que genera mayor empobrecimiento, marginalidad y pérdida de los bienes comunes, que son patrimonio del pueblo y de la naturaleza y **no** del gobierno de turno"*. De esta manera podemos observar que denuncia una contravención hacia los derechos civiles y los de la naturaleza misma.

18 "Isotopía": iso = igual; topia = lugar, es decir, la isotopía es la ocurrencia de varias palabras que tienen propiedades semánticas comunes (Bitonte, M.E. y Lo Coco, M. 2013: p. 97)

Ahora bien, aún nos queda por examinar las siguientes marcas discursivas: **“bajar el cuadro de la deuda de la pared”, “asumieron la deuda sin separar lo legítimo de lo ilegítimo”, “el patriota Alejandro Olmos”, “fondos buitre”, “calaña de buitres que anda volando, tanto por aquí como por allá”, “masoquismo político””.**

En primer lugar, al mencionar, “bajar el cuadro de la deuda de la pared” el escritor, nos está haciendo rever metafóricamente el acontecimiento del Presidente Néstor Kirchner cuando ordeno que bajaran el retrato de Jorge Rafael Videla (ex dictador del gobierno de facto), del Colegio Militar, el 24 de marzo del año 2004. Y particularmente debemos destacar que hay una relación con la publicación de Federico Lorenz[19], titulado *“Hay más cuadros que bajar”*[20], en “Le Monde Diplomatique.com”, en marzo del 2012. Ahora bien, el enunciar “bajar el cuadro de la deuda de la pared”, es sin duda un llamado de atención al gobierno, claramente desde una postura ideológica, cómo debería actuar frente al problema de la deuda o quizás, más determinante aún, terminar definitivamente con el conflicto de la deuda externa.

En segundo lugar, podemos agrupar en una misma idea a los enunciados *“asumieron la deuda sin separar lo legitimo de lo ilegítimo”* y *“el patriota Alejandro Olmos”*, principalmente porque fue él, (Alejandro Olmos) quien lucho casi toda su vida por la causa nacional, llevando a juicio la mal llamada deuda externa y los responsables de la deuda, sosteniendo que dicha deuda era ilícita y fraudulenta. Después de varios años de lucha. Alejandro Olmos no pudo estar presente al conocerse la sentencia el 13 de julio de 2000, ya que el periodista falleció el 24 de abril del mismo año.

En su libro llamado *“todo lo que usted quiso saber sobre la deuda externa y siempre se lo ocultaron”,* publicado en 1989, desarrolla una minuciosa investigación sobre la deuda externa y sostuvo que hay una parte de la historia que no fue revelada. A modo de inicio escribe: *“Este libro tiene un destinatario: el pueblo. No es esta una frase convencional ni un halago demagógico. Es la expresión sincera de una verdad autentica. Es mi verdad. Esa verdad que aflora con fuerza imperativa, después de haber agotado innumerables esfuerzos llamando a las puertas de quienes tienen la responsabilidad de la cosa pública. El tema de la deuda es tabú y una suerte de sordera colectiva parece haber atacado a quienes se instalaron en las más importantes oficinas del Estado”* (Olmos, A. 2004: 85)

Hay que tener en cuenta que Alejandro Olmos fue un defensor de lo que el mismo menciona “la cosa pública”, es decir, la soberanía, los recursos naturales, los ahorros de los ciudadanos y sobre todo de los derechos de los argentinos. Es por eso que Pérez Esquivel lo nombra al periodista como un “patriota”, un dedicado a la causa de la deuda externa, fue quien manifestó la verdad de la deuda ilegitima[21] y también fue un creyente de que la verdad y el compromiso son el camino para terminar con el sometimiento financiero.

El tercer concepto, el de “fondo buitre[22]” podemos decir que se refiere a lo que se llama técnicamente “hold-outs” o en otros términos, “fondos de inversión”, estos son grupos empresariales que tienen un modus operandi muy particular, compran bonos de deuda soberana a países que están en situaciones críticas a muy bajo costo para luego llevar a juicio a los países “deudores” y reclamar retribuciones proporcionalmente elevadas. Es decir, someten a un país económicamente y lo empujan a la quiebra, a la pobreza, a la dependencia financiera y la quita de recursos que son del pueblo, en definitiva, los fondos buitres, “utilizan la deuda como herramienta de dominación en la estructura de un nuevo imperialismo” (Olmos, A. 2004: 254)

Es importante decir, que no solo las organizaciones internacionales son los denominados “buitres”, sino que hay algunos sectores locales que se benefician respondiendo a los intereses de otros países, en otras palabras, actúan como cipayos[23]. Tal como lo describe Esquivel “*esa calaña de buitres que anda volando, tanto por aquí como por allá”,* queda claro que se refiere a esa idea que mencionamos anteriormente.

Por último nos queda por investigar porque Pérez Esquivel menciona “masoquismo político” o bien preguntarnos, ¿qué refiere al enunciarlo? Brevemente, si consultamos a la RAE (real academia española)

19 Historiador, IDES – CONICET. Autor, entre otros libros, de Las guerras por Malvinas, Edhasa, Buenos Aires, 2006 (de próxima reedición).

20 Véase “hay más cuadros que bajar” en: *eldiplo.org*

21 Deuda ilegitima | Entrevista a Alejandro Olmos Gaona – (2013) Youtube (véase en *bibliógrafa la dirección completa)*

22 “Organizaciones financieras especuladoras que compran deudas en bancarrota”. (minutouno.com, ¿que son y cómo operan los fondos buitre?)

23“cipayo” era el soldado hindú al servicio de los ingleses. Por analogía se llama así al nativo que sirve a intereses extranjeros.

por *'Masoquismo´* entendemos: *"complacencia por sentirse maltratado*". Ahora bien, con ´masoquismo político´ podemos inferir que a lo que el escritor se refiere es al sometimiento político, a la entrega de derechos a manos de los "verdugos" o "buitres" que tanto mal hacen al país.

Para concluir con esta parte, debemos mencionar que las huellas, las marcas y los enunciados que analizamos nos apuntaron a otra información que no estaba a "simple vista", y datos sumamente relevantes para comprender el contenido de la columna que examinamos, podemos decir que dentro de un discurso hay otros discursos, en palabras de Eliseo Verón, "analizamos productos, apuntamos a procesos".

Nos queda por analizar la noticia de Ambito.com que se refiere al juez Ricardo Lorenzetti. Allí encontramos algunas huellas para analizar, qué sentido se construye y, como lo hicimos con el primer artículo, definiremos bajo que isotopía está constituida la noticia. Las siguientes marcas que encontramos en la noticia son: **"estrategia del gobierno", "cumplimiento de los tratados internacionales", "las sentencias", "la deuda debe ser pagada…", "valoración de conducta", "obligatoriedad de la sentencia".**

Con estos enunciados podemos inferir que la cohesión del texto mantiene una isotopía, que a su vez, es la que da sentido a la noticia, digamos de exhortación, por ejemplo, el lector se construye un sentido nuevo por estos enunciados que mantienen entre si un mismo concepto, nosotros la llamaremos "isotopía de exhortación ". En particular, porque lo que refleja y brindan estas marcas es ese concepto de advertencia, de mando, orden, etc.

Ahora bien, teniendo en cuenta los mismos enunciados extraídos de ámbito.com, vamos a ver cuál es el sentido de producción y cuál el sentido de reconocimiento.

A modo de ejemplo, ámbito.com al declarar "la estrategia del gobierno" nos da la pauta de que el mismo medio de comunicación expone su posición. (Sin embargo, el trabajo es sobre el análisis de las noticias y las palabras de los actores políticos, y no sobre la postura ideológica de los medios de comunicación utilizados).

Algo semejante ocurre con los siguientes enunciados del juez Lorenzetti, si bien el presidente de la corte suprema "obliga" al gobierno a cumplir con las "sentencias", sabemos que todavía el fallo no se determinó, de esta manera nadie puede obligar u ordenar de cumplir algo que todavía está pendiente.

Cabe destacar, que Lorenzetti al final de la nota sostiene: "Nosotros *como jueces no podemos hacer ningún comentario sobre el Juez (Griesa[24]) y sobre la* ***obligatoriedad*** *de la sentencia"*. Con ese "argumento" explica su opinión sobre el juez Griesa y sobre la idea de que Argentina debe pagar obligatoriamente.

En definitiva, las declaraciones del Juez de la corte suprema de justicia son redundantes y casi sin fundamentos. Sí bien, hay un sentido en el texto, de modalidad exhortativa, con una postura de enunciador pedagógico y de ordenanza como expusimos anteriormente. Ilustran la hipótesis de este trabajo, la cual sostiene, el compromiso jurídico y político es casi nulo a la hora de expresar y defender los derechos civiles frente a los que ostentan la soberanía Argentina.

Finalmente, en este capítulo, pudimos desarmar los conceptos, examinarlos y volver al principio con una nueva mirada, con un nuevo conocimiento. Eso es porque seguimos las "huellas" dentro del discurso, y nos han dejado un concepto diferente de todo lo que implica la deuda externa.

-Cuarta parte-
"De lo dicho al hecho…"

Lo que hemos "dicho y hecho" a lo largo de este trabajo es ejecutar solo algunas maneras de analizar uno o varios discursos sobre un tema en particular, en este caso el de la deuda externa argentina.

En primer lugar, decimos que más allá de todas las posturas e ideologías que podemos encontrar en diferentes medios, lo que acá queremos dejar en claro, y de acuerdo con la hipótesis que nos hicimos al comienzo, es afirmar que no hay un compromiso político o judicial, esto, de acuerdo con lo que se analizó mediante los discursos, confrontados, es decir, concluimos que no se cumple una política que asuma un compromiso verdadero frente a la deuda externa. En particular, con lo que analizamos en este trabajo, encontramos por ejemplo en la columna de Esquivel, la causa Olmos, el denunciante re-

24 Thomas Griesa, Juez federal en la corte del distrito en Estados Unidos por el Distrito Sur de Nueva York, está a cargo del juicio entre Argentina y los tenedores de bonos ("fondos buitres").

clamaba que el juicio a los “culpables de los crímenes cometidos” sean sentenciados, que se tome una conciencia de lo que es legítimo de lo ilegitimo, que la economía de la deuda sea tratada con seriedad y en conjunto, y no solamente por unos pocos cómplices.

Entonces, ¿Por qué pagar lo que no se debe?, ¿Por qué no se asume que hubo grupos internos, en contra de la soberanía nacional? ¿Por qué la justicia no aprueba el caso de la deuda, si las pruebas están y son innegables? O también es importante que todos nos preguntemos: ¿Es mejor pagar o no pagar la deuda externa? ¿Qué sector social se vería afectado en caso de saldar la deuda externa?

Hay muchas preguntas que nos podemos hacer, y seguramente sus respuestas excederían el tema de este trabajo, pero lo importante es comprender que los primeros responsables son los mismos que nos representan democráticamente.

Si bien, el juez de la corte suprema de justicia, Ricardo Lorenzetti, no es responsable de las acciones tomadas por los gobiernos anteriores ni de las impunidades cometidas por las empresas privatizadas, sin embargo, sí lo es de sus propias declaraciones y también de tomar con seriedad el caso de la deuda externa, sobre todo, cuando la investigación de la deuda ilegitima y los documentos no revelados, fueron presentados en la justicia por Alejandro Olmos y por Adolfo Pérez Esquivel entre otros.

En segundo lugar, las conclusiones que fuimos recolectando, nos han acercado a revelar cuál es el sentido que, en este caso, *Ambito.com* y la agencia *Argenpress.info* pueden llegar a ser inferidas por el lector. En efecto, los resultados que obtuvimos nos dejan en claro lo que, el premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel, en su opinión reclama la falta de compromiso, la toma de conciencia, la violación de los derechos soberanos y también que se abran “instancias de dialogo con todos los sectores sociales, sindicales y políticos, que deben ser escuchados en el ejercicio democrático para buscar salidas superadoras de los errores cometidos”.

En tercer lugar, podemos decir que los gobiernos anteriores al actual, más allá de las políticas económicas diferentes, la deuda aparece como un factor común entre ellas. Aunque suponemos que muchas son las variantes que generan crisis en las economías, no podemos dejar de lado que siempre causan un mismo efecto; desempleo, pobreza, inflación, bajos recursos destinados a salud, a la educación y asimismo el aumento de la inseguridad. Es decir, atenta la calidad de vida. Ahora bien, pasaron los años y llegamos así al 2014, momento en el cual el gobierno actual se “topó” (nuevamente) con los “buitres” sin ninguna opción de eludirlos, (todo esto pactado mediante la cláusula RUFO).

Así pues, en la infografía incluida en el anexo, (*ilustración 1*), extraída de *“Revista norte.com.ar*”, observamos cómo aumenta la deuda externa desde el año 1973 hasta 2013, es decir, un periodo de 40 años, esto corresponde desde el gobierno de Isabel de Perón hasta el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner.

Por último, debemos insistir en la idea de que para solucionar el problema de la deuda externa, habría que empezar por la honestidad y sinceridad en el discurso político y sobre todo en las decisiones ejecutadas, también es importante saber separar la deuda legitima de la ilegitima, para que de esta manera se pueda deliberar con certeza y asimismo tomar un compromiso para no perjudicar al pueblo, que éste siempre es el primer afectado en las decisiones de unos pocos, en otras palabras, los responsables de tomar las decisiones deben actuar a favor de todos los habitantes de este territorio, amparados por la Constitución Nacional. Además, deben ser consientes de la importancia de reconocer la deuda, enfrentarla con responsabilidad y sensatez.

Por todo esto, y para finalizar, vale destacar la idea que nos ha dejado Alejandro Olmos, “la deuda externa es clave para un replanteo de la lucha política en los países deudores. ***Porque la solución es política y no económica***” (Olmos, A. 2004: p.84).

Anexos

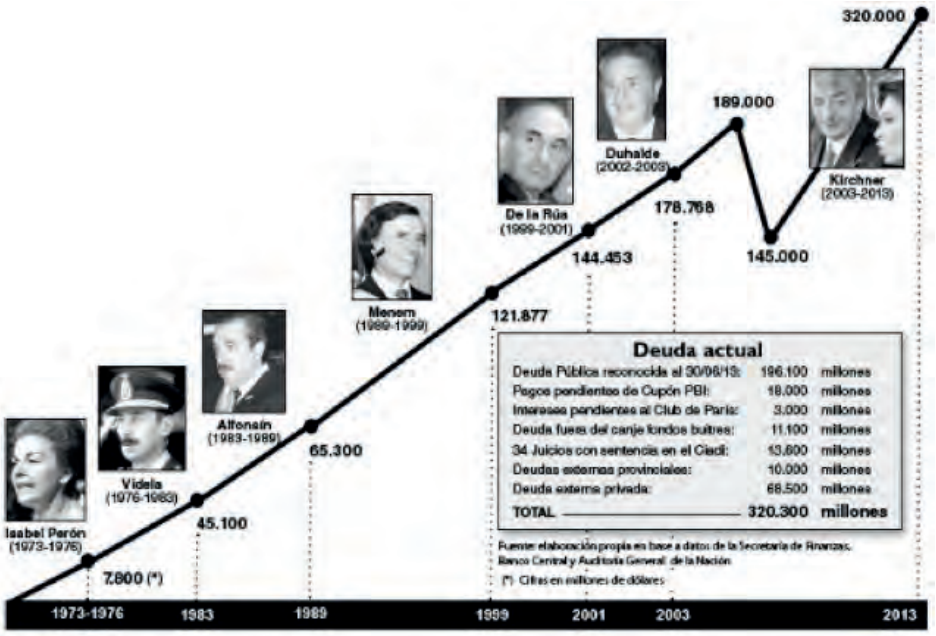


Ilustración 1 - Representación de la deuda externa durante el período 1973 a 2013

ARGENPRESS.info
prensa argentina para todo el mundo

MARTES, 5 DE AGOSTO DE 2014

Soberanía y deuda externa

SERPAJ

Desde la época de la dictadura militar y la política económica impuesta por Martínez de Hoz, el país quedó amarrado hasta el día de hoy a los tribunales de Estados Unidos y otros poderes y al modelo de desarrollo consolidado bajo la fuerza extorsiva del endeudamiento.

Ningún gobierno cuestionó la legitimidad o legalidad de la deuda generada durante la dictadura - con excepción del intento frustrado del Presidente Alfonsín y su primer Ministro de Economía - pese a que afecta grave y continuamente al pueblo y a la soberanía nacional.

Todos los gobiernos que precedieron al actual actuaron de la misma forma: ocultaron la verdadera situación del país y asumieron la deuda sin separar lo legítimo de lo ilegítimo. Firmaron tratados de libre comercio y de “protección a las inversiones”, ejecutaron las políticas de ajuste y privatización impuestas, y así llegamos al 2001 con todas sus consecuencias.

Tanto los gobiernos de Néstor como de Cristina Kirchner continuaron con la misma política, negándose a bajar el cuadro de la Deuda de la pared y manteniendo el sometimiento del país a tribunales extranjeros, cediendo la soberanía nacional. En otros términos, consolidaron la transformación del país en una colonia de las grandes potencias y empresas, que imponen las condiciones de financiamiento, inversión y comercio y la jurisdicción de tribunales o foros arbitrales, como Nueva York o el CIADI, que siempre los van a beneficiar. Muchas organizaciones intentaron acercarse al gobierno para tratar la situación de la deuda externa y proponer alternativas ciertas, como la realización de una auditoria participativa e integral y la nulidad de las renuncias soberanas. Lamentablemente sin resultado, pese al antecedente valioso de Ecuador, ya que hasta ahora tanto el gobierno como el Parlamento, se niegan a investigar para determinar si realmente hay deuda legítima pendiente de pago.

Es preocupante que casi todos - el gobierno más la gran mayoría de la oposición - parecen desconocer el juicio sobre la deuda externa iniciado por el patriota Alejandro Olmos en el año 1982 y concluido en el 2000. El Poder judicial no ha declarado aún las nulidades respectivas ni seguido con ahínco las causas pendientes. El Poder ejecutivo tampoco ha impulsado los juicios y acciones complementarias correspondientes en función de las más de 470 ilicitudes comprobadas por el juez Ballestero en su decisión en la causa Olmos. Y el Parlamento ha omitido actuar sobre la misma para determinar las responsabilidades políticas de una deuda que continúa provocando graves daños al país.

En varias oportunidades fuimos al Congreso, con Alejandro Olmos y otros, tratando de reunirnos y a conversar con diputados y senadores. Pero siempre fue casi imposible. Si lográbamos reunir uno o dos, eran muchos; la indiferencia y falta de conocimiento de la situación y consecuencias de la deuda externa para el país, por parte de los legisladores, era casi total.

Hasta el día de hoy, han pasado otros 14 años y los diputados y senadores no han mostrado todavía la sabiduría y compromiso necesarios para cumplir con uno de sus mandatos constitucionales, indelegables: el de “arreglar” la deuda. Por eso las consecuencias de la misma siguen agravándose, provocando situaciones como la actual con la transferencia permanente de capitales a la especulación y la usura internacional y el juicio en los Estados Unidos con sus fallos tan predecibles a favor de los “fondos buitre” que compran por nada y quieren llevar todo. Las consecuencias para el pueblo son siempre las mismas: mayor empobrecimiento, falta de recursos para el desarrollo del país, la salud, educación y la necesidad siempre pendiente de privilegiar la deuda interna con los derechos del pueblo y de la naturaleza.

Lo ocurrido con el embargo a la Fragata Libertad en Ghana fue grave y afectó la soberanía nacional, como ahora pasa con las amenazas de posibles embargos y bloqueos de fondos del país. El comportamiento de la justicia estadounidense - no sólo el juez Griesa sino además, la Cámara de Apelaciones y la propia Corte Suprema de EE.UU. - muestra con todo su peso que no toda ley es justa, ni tampoco ciego el Poder judicial.

Pero son conclusiones absolutamente previsibles y seguirán corriendo, y mal, a nuestro país, si no se encare a fondo el raíz del problema que no son los buitres precisamente, sino la entrega de nuestra soberanía a toda calaña de buitres que anda volando, tanto por aquí como por allá, y la negativa a asumir la ya comprobada ilicitud e ilegitimidad de la deuda. No sólo es repudiable la deuda hoy en garras de los buitres reconocidos sino toda la deuda pública, acumulada desde tiempos de la dictadura sobre la base de la represión, el fraude y la complicidad, la nacionalización de las deudas de las grandes empresas privadas, la fuga de capitales y otros crímenes más.

El gobierno debiera repensar la política a seguir y no caer en el “masoquismo político”, sabiendo los resultados que le espera, pero insistiendo en la misma receta. Es necesario recuperar la soberanía y fortalecer la capacidad de nuestro pueblo e instituciones para defendernos. Pero en vez de avanzar por ese camino, el gobierno con total impunidad e irresponsabilidad continúa sometiendo al país a tribunales extranjeros y ocultando al pueblo las cláusulas secretas, como en los acuerdos con Chevron.

Hemos denunciado en reiteradas oportunidades que Chevron es una empresa que escapó del Ecuador, siendo condenada por la justicia de ese país a pagar 9 mil millones de dólares por los daños ambientales, como a las comunidades indígenas, que rechazó reparar. Chevron se niega a pagar, y la justicia ecuatoriana logra embargar sus inversiones en Argentina por los daños causados. Sin embargo, la Corte Suprema de Justicia de la Argentina levanta el embargo a Chevron, a fin de acordar con el gobierno nacional la explotación con el sistema del fracking en Vaca Muerta, en la provincia del Neuquén.

Una empresa con esos antecedentes actúa con total impunidad; hay que estar atentos a la situación y la explotación de los recursos energéticos, como el petróleo y el gas en la Provincia del Neuquén, en un país que ha renunciado a su soberanía y quedado a la merced de quienes pretenden ser sus acreedores.

El otro antecedente preocupante a tener en cuenta es el acuerdo reciente con China, ya que reitera el gobierno la misma política de renunciar a la soberanía nacional, sometiéndose incluso a los tribunales de Gran Bretaña.

Pueden explicar porque el gobierno se niega a actuar sobre las investigaciones y decisiones de la justicia argentina, o de realizar una Auditoria para separar la deuda legítima de la ilegítima e investigar los daños causados por la deuda externa e ilegítima al país? ¿Cuáles son los motivos para que el Parlamento y el Poder Judicial omiten impulsar las acciones que les competen al respecto?

Hoy el país sufre las consecuencias de la incapacidad y falta de voluntad política de parte de sus diversas autoridades, situación que genera mayor empobrecimiento, marginalidad y pérdida de los bienes comunes, que son patrimonio del pueblo y de la naturaleza y no del gobierno de turno.

Organizaciones sociales, de derechos humanos, sindicatos, movimientos populares y religiosos están movilizados reclamando a los tres poderes estatales argentinos - el Poder Ejecutivo, el Legislativo, el Judicial, que asumen sus responsabilidades de acuerdo a la Constitución Nacional y los derechos humanos. Y que abren instancias de dialogo con todos los sectores sociales, sindicales y políticos, que deben ser escuchados en el ejercicio democrático para buscar salidas superadoras de los errores cometidos.

Adolfo Pérez Esquivel

Premio Nobel de la Paz

ámbito.com

Lorenzetti se diferencia de Griesa

"La deuda debe ser pagada, pero no a costa del sacrificio del pueblo"

Ricardo Lorenzetti

Ricardo Lorenzetti

El presidente de la Corte Suprema de Justicia, Ricardo Lorenzetti, sostuvo que "las deudas deben ser pagadas", pero advirtió que "con el límite de los derechos humanos".

"La Corte ha dado una opinión sobre la deuda externa que es muy diferente de la que dio el juez (federal de Nueva York Thomas) Griesa, y esto está publicado es una causa, Galli, y lo que nosotros decimos allí es que la deuda debe ser pagada, pero no a costa del sacrificio del pueblo".

En esa ocasión, en 2005, la Corte avaló la pesificación y la estrategia del Gobierno al declarar el default y luego proponer un arreglo a los acreedores a través del canje de bonos. El tribunal rechazó de esa manera un amparo promovido por Hugo Galli y Silvia Attardi, tenedores de títulos de deuda expresados originariamente en dólares, quienes exigieron primero el cobro de los títulos en las condiciones en que habían sido emitidos, y posteriormente manifestaron su rechazo a la oferta de canje efectuada por el Estado nacional.

En su fallo, la Corte precisó que "para la valoración de la conducta del Estado y la razonabilidad de las medidas que adopta, debe tenerse en cuenta un sistema de normas, que incluya tanto el cumplimiento de los tratados internacionales de orden financiero como los de derechos humanos que integran el ordenamiento jurídico".

"Más allá de las cuestiones financieras, hay un pueblo que sufre las consecuencias de las ejecuciones, de las crisis. La deuda debe ser pagada, pero con el límite de los derechos humanos", remarcó Lorenzetti a radio Cadena 3.

En esa entrevista, el titular del máximo Tribunal evaluó que "las sentencias se tienen que cumplir", y recordó que "la Corte lo ha dicho en reiteradas oportunidades".

"Nosotros como jueces no podemos hacer ningún comentario sobre el juez ni sobre la obligatoriedad de la sentencia", concluyó el magistrado.

Bibliografía:

BITONTE, M. E. y LO COCO, M. (2013), "Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y escritura en la educación superior". UNM editora.

GARCIA NEGRONI, M. M. y TORDESILLAS COLADO, M. (2001), cap. VII, Negación y Conectores. "La enunciación en las lenguas, de la deixis a la polifonía". Gredos.

OLMOS, A. (2004). "Todo lo que usted quiso saber sobre la deuda externa y siempre se lo ocultaron. Quienes y como la contrajeron". Ediciones Continente.

VERÓN, E. (1993). "La Semiosis social", Gedisa.

FICHA DE CÁTEDRA NRO.5: "El concepto de dependencia como causa del (sub) desarrollo". Cátedra: Estructura Económica Argentina y Mundial. Carrera: Lic. en Comunicación social (2014) UNM.

Recursos electrónicos:

“La deuda debe ser pagada pero no a costa del sacrificio del pueblo” (2014), Ambito.com. Recuperado el 5 de agosto 2014 de: http://www.argenpress.info/2014/08/soberania-y-deuda-externa.html

”Soberanía y deuda externa” (2014), Argenpress.info. Recuperado el 7 de agosto de 2014 de: http://www.ambito.com/noticia.asp?id=752911.html

“Hay más cuadros que bajar” (2012), eldiplo.org. Recuperado el 31-10-14 de: http://www.eldiplo.org/archivo/153-hay-que-acabar-con-los-usureros-internacionales/hay-mas-cuadros-que-bajar/

¿Qué son y cómo operan los Fondos Buitre? | Fondos Buitre (2014), Minutouno.com. Recuperado el 14 de octubre de 2014 de: http://www.minutouno.com/notas/297364-que-son-y-como-operan-los-fondos-buitre

Deuda ilegitima | Entrevista a Alejandro Olmos Gaona – (2013) Youtube, Recuperado el 14 de octubre de 2014 de: http://m.youtube.com/wath?v=o86TwCtNtOc&fulldescription=1&gl=AR=es-419&client=mv-google

Ilustración 1 (infografía). “El banco central y la deuda pública 2014” Revista norte.com.ar (2014). Recuperado el 18 de octubre de 2014 de: http://revistanorte.com.ar/wp-content/uploads/2014/05/deuda-externa-argentina.jpg

Índice

Introducción

Primera Parte

Comenzar por el titulo

Segunda Parte

Las secuencias

Tercera Parte

Buscando huellas

Cuarta Parte

“De lo dicho al hecho…”

Anexos

Infografía: ilustración de la deuda (1973 – 2013)

“Soberanía y deuda externa” Argenpress.info

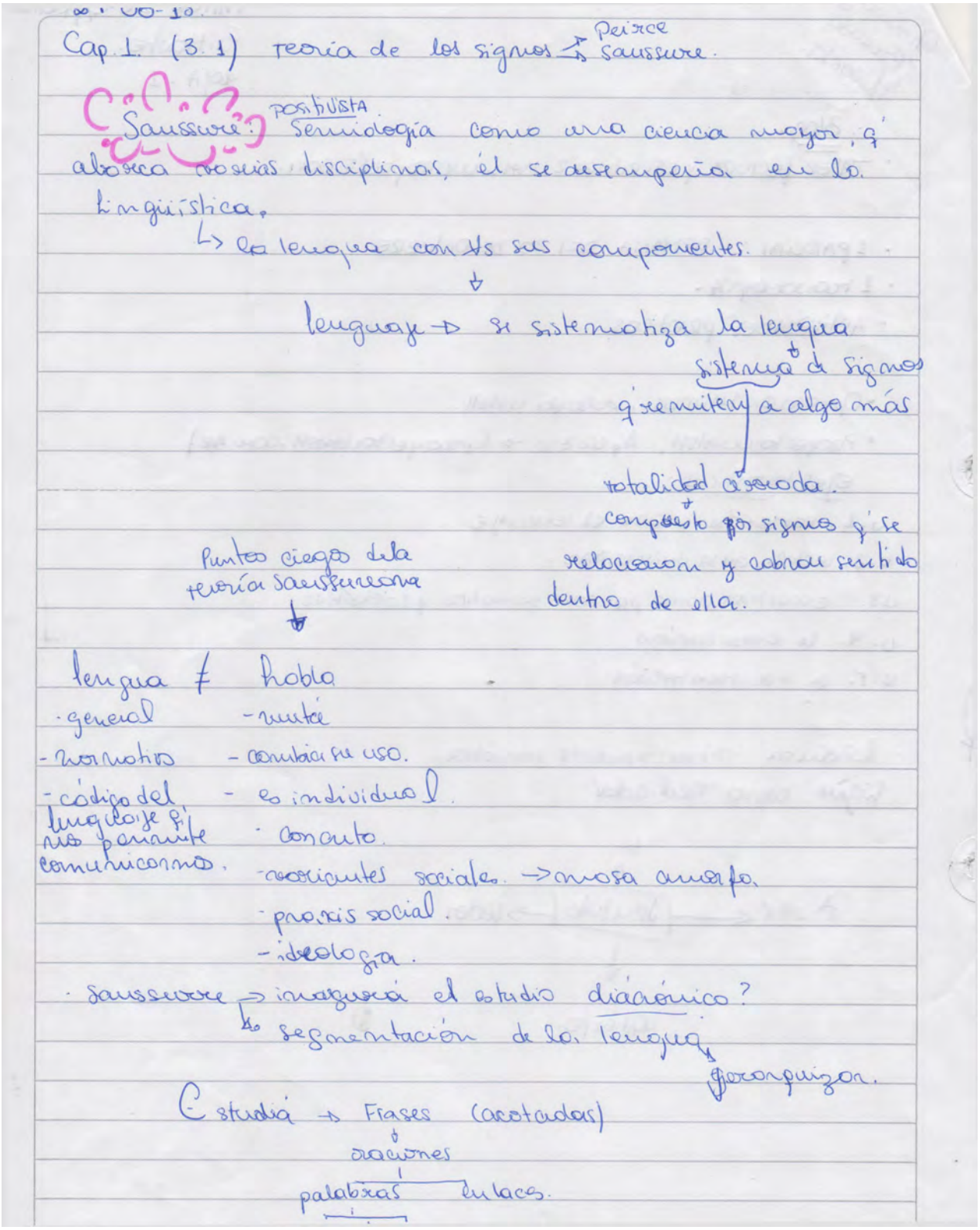
“La deuda debe ser pagada pero no a costa del sacrificio del pueblo”

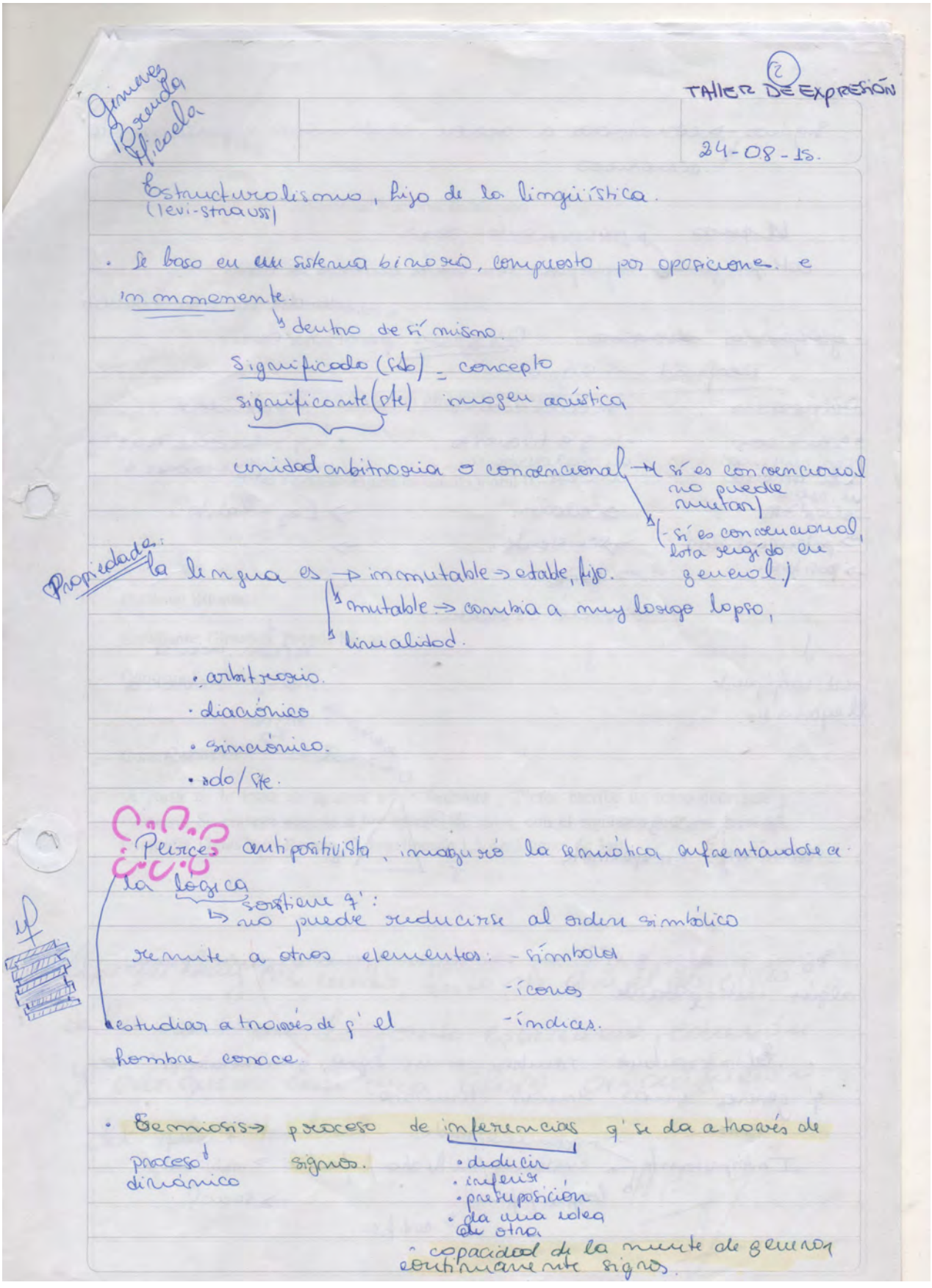
Ambito.com

Bibliografía

Apuntes

Ejemplo 1


Cap 1. (3.1) teoría de los signos → Peirce, Saussure.
Saussure: positivista. Semiología como una ciencia mayor, q' abarca todas disciplinas, él se desempeña en la lingüística.
↳ la lengua con ts sus componentes.
lenguaje → se sistematiza la lengua
sistema de signos q' remiten a algo más
totalidad creada.
compuesto por signos q' se relacionan y cobran sentido dentro de ella.
Puntos ciegos de la teoría saussureana
lengua ≠ habla
· general
- normativa
- código del lenguaje q' nos permite comunicarnos.
- es individual.
· conjunto.
- acciones sociales. → masa amorfa.
- praxis social.
- ideología.
· Saussure → inaugurará el estudio diacrónico?
↳ segmentación de la lengua → jerarquizan.
Estudia → Frases (escotadas)
oraciones
palabras enlaces.



Jimena Brenda Ficcela

TALLER DE EXPRESIÓN (2)

24-08-15.

Estructuralismo, hijo de la lingüística.
(Levi-Strauss)

- Se basa en un sistema binario, compuesto por oposiciones e inmanente.
  - ↳ dentro de sí mismo.

Significado (sdo) = concepto
significante (ste) imagen acústica

unidad arbitraria o convencional → si es convencional no puede mutar)
(- si es convencional, lota según el grupo)

Propiedades: la lengua es → inmutable → estable, fijo.
↳ mutable → cambia a muy largo lapso,
↳ linealidad.

- arbitrario.
- diacrónico
- sincrónico.
- sdo / ste.

Peirce, antipositivista, inaugura la semiótica enfrentándose a la lógica sosteniendo q':
↳ no puede reducirse al orden simbólico
remite a otros elementos: - símbolos
- íconos
- índices.
estudiar a través de q' el hombre conoce

- Semiosis → proceso de inferencias q' se da a través de signos.
  proceso dinámico
  - deducir
  - inferir
  - presuposición
  - de una idea de otra
  - capacidad de la mente de generar continuamente signos.

Trabajo Práctico n°1.

Durante las dos primeras clases dictadas en la materia Taller de Expresión Escrita y Oral II, fueron expuestas las perspectiva del lingüista F. Saussure y el semiólogo Pierce, debemos de reconocer que ambos parten de la semiología, desde puntos diferentes inclusive sin conocerse entre ellos ni sus teorías, ellos fueron contemporáneos.

Para sistematizar estas dos teorías, es necesario organizan la manera en la que serán expuestas, en primer lugar la perspectiva sussuriana, y por otro lado, la peirciana.

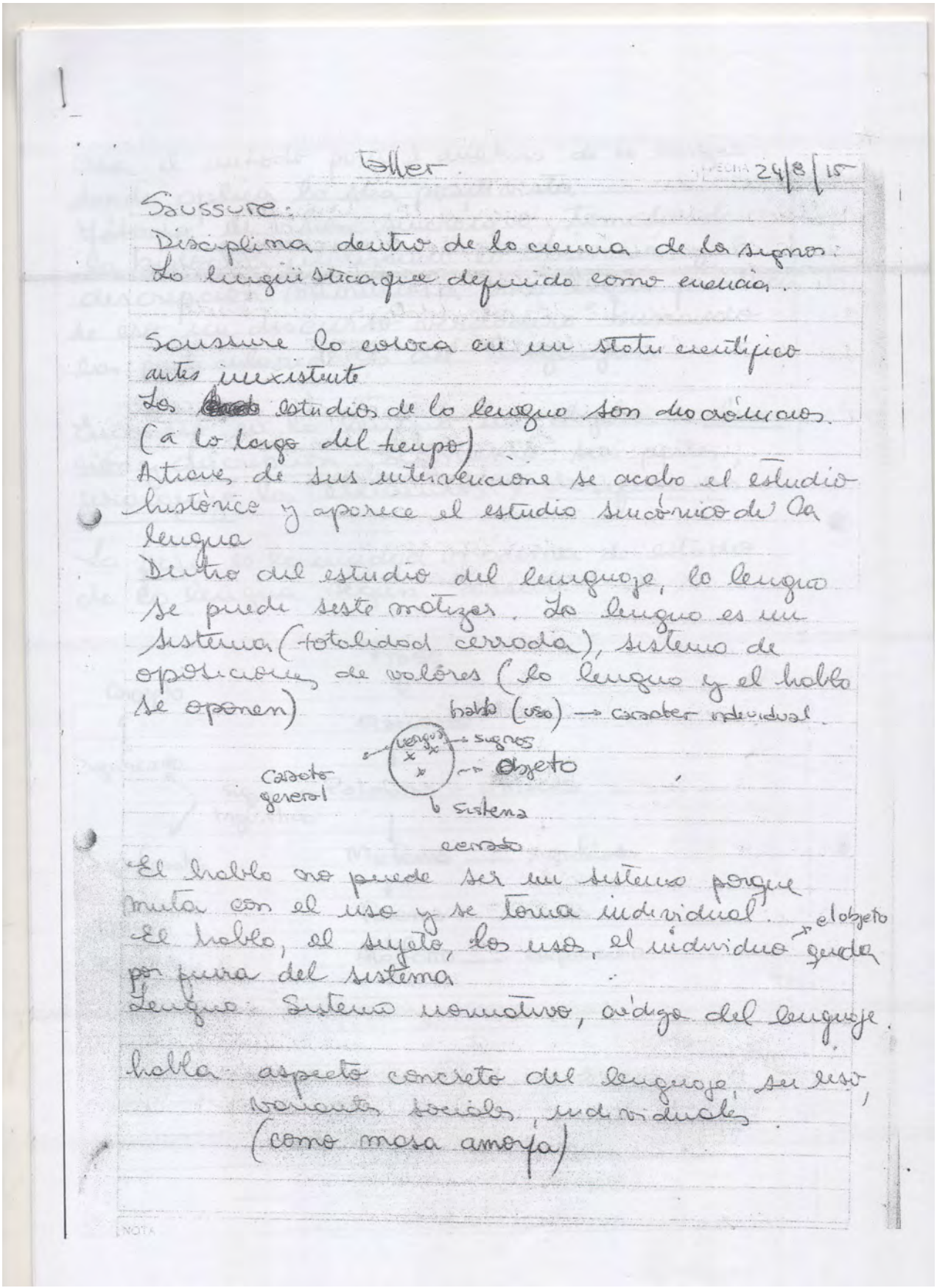
Saussure, considerado padre de la lingüística (a fin a la corriente positivista), en la que se baso estudiar el lenguaje en todos sus componentes, discriminando entre la lengua y el habla; la primera de esta va a ser su objeto de estudio, en la que se la sistematiza, en un sistema de signos. Entendido por sistema una totalidad cerrada compuesta por signos que se relacionan y cobran sentido dentro de este y no fuera.

La lengua es pensada como sistema general, normativo, en la que se comparten los códigos, es inmutable y lineal, en cambio en el habla (podemos decir que se pone en evidencia los puntos ciegos de esta teoría) es una "sistema" que mutua, es individual, tiene influencia o carga ideológica. La lingüística es un sistema binario compuesto por oposiciones y es inmanente, dentro de si mismo se descompone entre el significado y el significante; el primero de este es el concepto, el segundo la imagen acústica y además es mutable e inmutable, diacrónico y sincrónico.

La segunda teoría expuesta en las clases fue la de Peirce, contemporáneo a Saussure, que al contrario de él, puede decirse que fue antipositivista. Su estudio se basó en la semiosis, considerada un proceso de inferencia que se da a través de signos. Su hipótesis central es la noción de signo, que en palabras más o menos es entendido como, algo que esta en otro lugar para alguien, esta idea de signo es además acompañada, mejor dicho se termina de conformar con la noción de intérprete y objeto.

EL signo en cierta medida ayuda a categorizar los elementos, para esto se propone tres categorás que ayude a interpretarlos, esta son las nociones de: primeridad, secundidad y terceridad.

Ejemplo Apunte 2



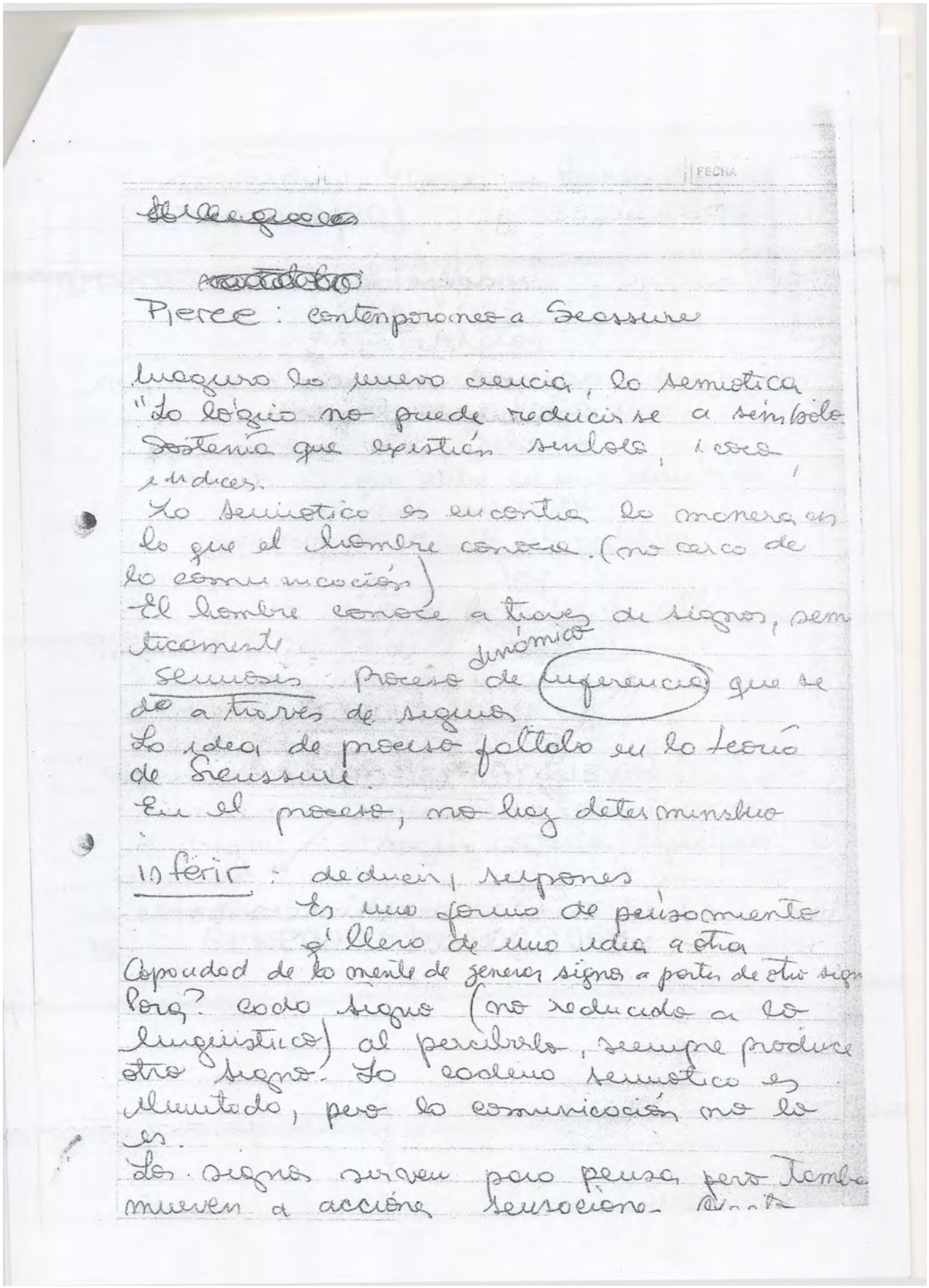
Taller. FECHA 24/8/15

Saussure:
Disciplina dentro de la ciencia de los signos: La lingüística queda definida como ciencia.

Saussure lo coloca en un status científico antes inexistente
Los estudios de la lengua son diacrónicos. (a lo largo del tiempo)
A través de sus interlecciones se acaba el estudio histórico y aparece el estudio sincrónico de la lengua
Dentro del estudio del lenguaje, la lengua se puede sesgar matizar. La lengua es un sistema (totalidad cerrada), sistema de oposiciones de valores (la lengua y el habla se oponen)

El habla no puede ser un sistema porque muta con el uso y se torna individual. el objeto queda
El habla, el sujeto, los usos, el individuo → por fuera del sistema
Lengua: Sistema normativo, código del lenguaje.
habla: aspecto concreto del lenguaje, sus usos, variantes sociales, individuales.
(como masa amorfa)

NOTA

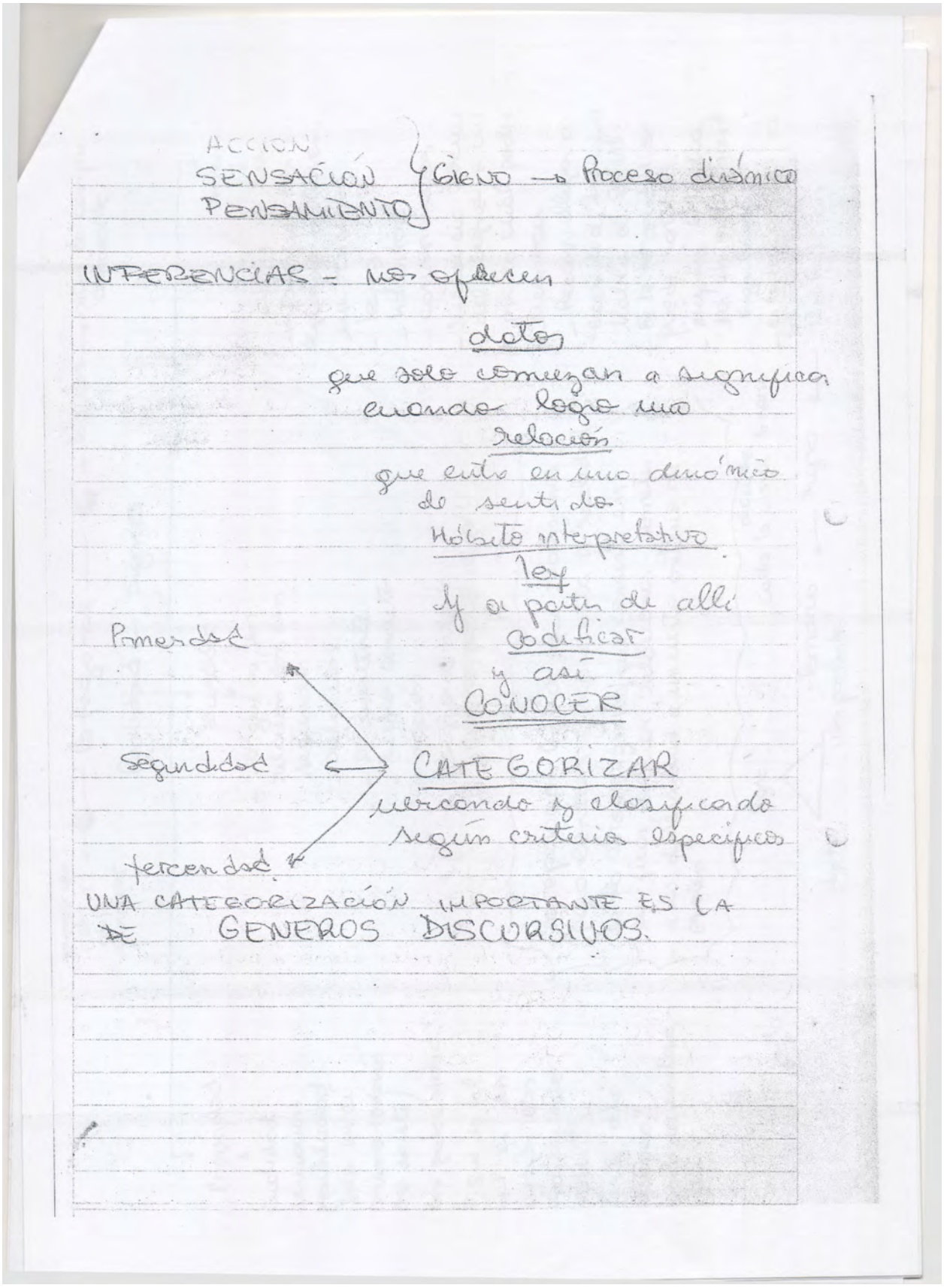


FECHA

Pierce : contemporaneo a Saussure

Inaugura la nueva ciencia, la semiotica
"la lógica no puede reducirse a simbolo
Sostenía que existían simbolos, iconos
e indices.
La Semiotica se encarga de manera en
la que el hombre conoce. (no cerca de
la comunicación)
El hombre conoce a través de signos, semi
ticamente
Semiosis: Proceso de (inferencia) dinámica que se
da a través de signos
La idea de proceso faltaba en la teoría
de Saussure
En el proceso, no hay determinismo

Inferir : deducir, suponer
Es una forma de pensamiento
y llevo de una idea a otra
Capacidad de la mente de generar signos a partir de otro sign
Porq? cada signo (no reducido a lo
linguistico) al percibirlo, siempre produce
otro signo. La codeno semiotico es
ilimitado, pero la comunicación no lo
es.
Los signos sirven para pensar pero tambi
mueven a acción Semociona-


ACCION
SENSACIÓN
PENSAMIENTO
SIGNO → Proceso dinámico
INFERENCIAS - no ofrecen
datos
que solo comienzan a significar
cuando logra una
relación
que entre en una dinámica
de sentido
Hábito interpretativo
ley
y a partir de allí
codificar
y así
CONOCER
Primeridad
Segundidad
Tercendidad
CATEGORIZAR
ordenando y clasificando
según criterios específicos
UNA CATEGORIZACIÓN IMPORTANTE ES LA
DE GENEROS DISCURSIVOS.

Trabajo práctico N°1

-A partir de la toma de apuntes de la clase teórica sobre Saussure y Pierce escriba un texto coherente y cohesivo.

Saussure y Pierce forman parte de los grandes exponentes del análisis de la lengua y el lenguaje. Si bien fueron estudiosos contemporáneos, sus posturas se muestran fuertemente diferenciadas.

Cada uno formuló nuevas teorías acerca del uso del lenguaje y, a su manera, cada uno realizó un importante aporte, favoreciendo la constitución de ciencias específicas y en ascenso para el estudio de la lengua, el habla, el lenguaje y los símbolos.

Saussure realiza intervenciones que acaban con el estudio histórico de la lengua, para dar paso a un estudio sincrónico. Dando status de ciencia al estudio de la lengua como unidad posible de sistematizar.

Desde este punto Saussure toma a la lengua como un "sistema". Sistema caracterizado por la oposición de valores, la lengua y el habla, la llamada, dicotomía Saussureana.

El habla se ubica, según Saussure fuera del sistema, es tomada como una masa "amorfa", es el aspecto concreto de la lengua, su uso, lo individual, por lo que no puede ser sistematizado.

La lengua, por el contrario, es un sistema normativo, "El código del lenguaje", lo colectivo.

Para su estudio, Saussure utilizó los métodos de las ciencias positivistas. Tomando un objetos de estudio, la lengua, capaz de ser observada y descripta. Segmentó sus partes, jerarquizó cada elemento y luego realizó las clasificaciones de los mismos.

La frase, las oraciones, las palabras, los morfemas, los fonemas, y el alófono, fueron los elementos constitutivos de la lengua, ordenados de mayor a menor unidad de análisis.

Otros de los aportes significativos de la teoría Saussurena, es la categorización del signo lingüístico y su constitución en significado y significante. Relacionando el primero con el concepto del signo, y el segundo, con la imagen acústica del mismo.

El signo lingüístico posee así una serie de características. Es arbitrario, la relación entre significado y significante es convencional; es lineal; es inmutable, permanece fijo; y a la vez es mutable, ya que a muy largo plazo pueden aparecer variaciones.

El método de Saussure se constituyó como un método binario que recurre a un sistema de oposiciones para identificar cada uno de los elementos, y que posee como característica el ser inmanente, estudia aquello que se encuentra dentro del sistema.

Por su parte, Pierce, inaugura una nueva ciencia, la Semiótica. La centralidad de su teoría esta puesta en encontrar la manera en que el hombre conoce, no solo como se comunica.

Sostiene que no puede reducirse el conocimiento del mundo a símbolos, que existen éstos, y además íconos, índices.

Enmarca a la semiosis como un proceso dinámico de INFERENCIAS que se establece a través de signos. Inferir puede verse como la capacidad de la mente de generar nuevos signos a partir de otros. Así éste ya no es reducido a lo lingüístico, sino también abarca las acciones, las sensaciones y los pensamientos.

Según Pierce la operación básica que realizamos para conocer y representar la realidad es la CATEGORIZACIÓN que consiste en unificar, asociar, relacionar, someter a la diversidad a un cierto criterio de orden.

La categorización enmarca la PRIMARIDAD como el signo en pura potencialidad; la SEGUNDIDAD, aquello que el signo es en relación con un segundo, la acción; y la TERCERIDAD, la relación de un primero, con un segundo, a través de un tercero, las leyes, hábitos.

El signo para Pierce es TERNARIO y se encuentra formado por un signo o representamen, "un primero"; un objeto, "segundo" que puede ser dinámico o inmediato; y un. interpretante, mediador, que produce la relación significativa entre el signo y el objeto.

Así, según Pierce, la llamada "cadena semiótica"con la que conocemos es ilimitada en la inferencia y categorización, pero es limitada en la comunicación.

Cada teoría posee sus aportes trascendentales y sus "puntos ciegos" que pueden dar lugar a nuevas teorías y descubrimientos. La teoría de Pierce enfatiza sobre aspectos que Saussure dejó de lado como el habla, la idea de proceso, la ternaridad del signo, lo individual, los sentimientos, entre otros. Mientras Saussure dio a la lengua su espacio dentro de la ciencias.

Trabajo práctico N°1

Taller de expresión oral y escrita II

Karaman María de los Ángeles

Universidad Nacional de Moreno

Año 2015

Bibliografía

AAVV (2006). Signo y Seña 16. *Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*. Dir. Elvira Narvaja de Arnoux.Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Diciembre de 2006.

Adam, Jean Michel (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Agustín, San (2015). *Confesiones* Ed. Digital: http://www.librodot.com Disponible en http://www.diocesisdecanarias.es/pdf/confesionessanagustin.pdf

Aledo Tur, Antonio y Domínguez Gómez, José Andrés (2001). "Arqueología de la sociología ambiental" En Aledo y Domínguez (Dirs.). *Sociología Ambiental*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Disponible en http://www.ua.es/personal/antonio.aledo/docs/libro/cap1.pdf

Alvarado, Maite (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: EUDEBA

_____(2003). "La resolución de problemas". Revista Propuesta Educativa Nº 26. Buenos Aires: FLACSO: Ediciones Novedades Educativas.

_____ (2011). *Paratexto*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires. Disponible en https://tallerproduccionoralyescrita.files.wordpress.com/2011/03/paratexto-maite-alvarado.pdf

Alvarado, Maite y Cortés, Marina (1999). "La escritura en la universidad. Repetir o transformar". II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. Noviembre de 1999.

Angenot, Marc (1989). *Unétat du discours social*.Longueuil. Québec: Le Préambule.

Arnoux, Elvira Narvaja de (2009). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo.* Buenos Aires: Santiago Arcos.

_____ (2009) (dir.). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*, Buenos Aires: Biblos.

Arnoux, Elvira Narvaja de, Di Stefano, Mariana y Pereyra, Cecilia (2011). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: EUDEBA.

Arroyo, Gustavo y Matienzo, Teresita (2011) (comps.). *Pensar, decir, argumentar. Lógica y Argumentación desde diferentes perspectivas disciplinares*, Buenos Aires: Prometeo / Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bajtin, Mijail (1982). "El problema de los géneros discursivos". En *La estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Benveniste, Émile (2007). *Problemas de lingüística general.* Tomos I y II. México: Siglo XXI.

Bitonte, María Elena (2011). "Caracterización del parcial domiciliario como género académico". Documento de Cátedra. Semiótica de los medios II. Facultad de Ciencias de la Comunicación. UBA. Disponible en http://semiotica2a.sociales.uba.ar/incio/publicaciones/pubbitonte/

_____ (2014)."La pregunta en los discursos del saber. Su valor en los procesos de formación de conciencia retórica". En Bitonte, María, Camuffo Marta y Dumm Zelma (2014). *En torno a la interrogación. Propuesta para una didáctica de la pregunta crítica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno. ISBN 978-987-45575-2-0. Capítulo 2, (p. 59-84).

Bitonte, María Elena y Grigüelo, Liliana (2011). "De la enunciación lingüística a la comprensión del lenguaje audiovisual. Una punta sobre enunciación". Documento de cátedra. Disponible en https://tallerlecturayescritura2unm.wordpress.com/publicaciones/

Bitonte, María Elena y Lo Coco, Mauro (2013). *Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y la escritura en la educación superior.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno.

Bitonte, María Elena, Camuffo, Marta y Dumm, Zelma (2014). *En torno a la interrogación. Propuesta para una didáctica de la pregunta crítica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno.

Bosio, Iris (2005). "El informe de investigación". En Cubo de Severino, Liliana (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.

Botta, Mirta y Warley, Jorge (2007). *Tesis, Tesinas, Monografías e informes*. Buenos Aires: Biblos.

Boucht, Natalia, Bráncoli, Javier y Cacciutto, Costanza (2013). “Pobreza persistente: trayectorias (educativas) y mediaciones (comunitarias)”. *Revista Políticas Sociales.* Centro de Estudios de Políticas Sociales del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Moreno. Año 1 Número 0 julio/diciembre 2013.

Bourdieu, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Caletti, Sergio (2010). Entrevista a Ernesto Laclau. “La influencia de Perón fue más importante que la de Lacan”. *Revista de La Facultad de Ciencias Sociales*. UBA. 76, 66-71.

Calvino, Italo (1987). *Las ciudades invisibles*. España: Siruela.

Campos Baeza, Alberto (1996). *La idea construida. La arquitectura a la luz de las palabras*. Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid (COAM). Colección Textos dispersos.

Carlino, Paula (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Biblos.

Cassany, Daniel (2000). “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. Lectura y vida”. En *Revista Latinoamérica de lectura* 21, junio.

Cassany, Daniel (2005). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.

Cassany, Daniel y Morales, Oscar Alberto (2008). “Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos”. *Revista Memoralia* Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez). Venezuela: Cojedes. Recuperado en 07/7/2013 en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf

Ciapuscio, Guiomar (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones CBC UBA.

Coll, Pablo, Chorny, Fernando y Pezzatti, Laura (2018).*Taller de Resolución de Problemas*. COPRUN 2018. Moreno. Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno.

Cubo de Severino, Liliana (2005). *Los textos de la ciencia*, Córdoba: Comunicarte.

Cuñarro, Mariana y Bonorino, María Paula (2012). “De lo desconocido a lo conocido: la “definición” como habilidad cognitivo-lingüística en el ámbito escolar” en Giammateo, Mabel y Albano, Hilda (coord.) (2012), *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblos.

Chafe, Wallace (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 35-53). Norwood, N.J.: Ablex.

Charaudeau, Patrick (1995). “Le dialogue dans un modèle de discours”, *Cahiers de Linguistique-Française*, 17, Ginebra, pp. 141-78.

_____ (2004). “La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual”, Rev. Signos v.37 n.56, p. 23-39, Valparaíso 2004, disponible en http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005600003 .

Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique (2005). *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu.

De Volder, Carolina y Garin, Isabel (2013). *La cita documental. Elementos y ejemplos de referencias en estilo APA*. Documentos del CDI Nº 1, julio de 2013. Buenos Aires: Centro de Documentación e Información, IIGG, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia (1997). “Representaciones sociales en el proceso de lectura” *Revista Signo y seña* Nº 8. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

_____(2001). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”, XIX Congreso Anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)“Perspectivas recientes sobre el discurso”. Universidad de León (España), 3, 4 y 5 de mayo de 2001.

Díez, José y Moulines, Ulises (1997). “Los conceptos científicos” en *Diez fundamentos de filosofía de la ciencia*, Barcelona: Ariel.

Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan (1991). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje,* Buenos Aires: Siglo XXI.

Eco, Umberto (1992). Obra abierta, Barcelona: Planeta-Agostini.

_____ (1999). *Lector in fabula*, Barcelona: Lumen.

Flower, L. (1979). "Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing", College English, 41, 1.

Flower, Linda y Hayes, John (1996). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto*, Buenos Aires: Lectura y vida.

García Negroni, María Marta (2004) (coord.). *El arte de escribir bien en español.* Buenos Aires: Santiago Arcos.

_____ (2009). "Reformulación parafrástica y no parafrástica y *ethos* discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada" en *Letras de Hoje,* Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 46-56, jan./mar. 2009.

_____ (2011). *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica.* Buenos Aires: Editoras del Calderón.

_____ (2015) (coord.). *Sujeto(s), alteridad y polifonía: acerca de la subjetividad en el lenguaje y en el discurso*, Buenos Aires: Ampersand. FILO UBA, Facultad de Filosofía y Letras.

García Negroni, María Marta y Gelbes, Silvia Ramírez (2008). "Handout, PowerPoint y *ethos* académico: a propósito de los epitextos de la ponencia científica". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 6(2 (12), 33-49.

García Negroni, María Marta y Tordecillas, Colado Marta (2001). *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos.

García, Facundo (2010). Entrevista a Marc Angenot "Marc Angenot y su libro *El discurso social. Una era de hegemonías dinámicas"*. Página/12, 12 de octubre de 2010.

Giammateo, Mabel y Albano, Hilda (2012) (coord.). *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblós.

Giroux, Henry (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Grize, Jean-Blaise (1993). "Logiquenaturelle et représentations sociales". Paperson Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales (1021-5573) Vol. 2 (3), 1-159 (1993). Disponible en http://www.psych.lse.ac.uk/psr/psr1993/2_1993grize.pdf

Hall, Beatriz y Marin, Marta (2011). "El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva" en García Negroni, María Marta (2011), *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Harvey, Ana María y Muñoz, Daniel (2006). "El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos". En *Estudios filológicos*, 41 (p. 95-114).

Hayes, John (1996). "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura", en *The Science of Writing*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

Hempel, Carl Gustav (1987). *Filosofía de la Ciencia Natural*. Madrid: Alianza.

Hill, Walter H. (1970). *Basic Reading Power*, Wadsworth Publishing Co.

Jakobson, Roman (1960). "Lingüística y poética". En *Style in language*. New York. London. Traducido por Ofelia Kovacci. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 350-377.

Louwerse, Max (2004). "Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión". Revista Signos, 37(56), 41-58. Recuperado en 22 de septiembre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600004&lng=es&tlng=en. 10.4067/S0718-09342004005600004.

Lyotard, Jean-François (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Maingueneau, Dominique (2009). "Discurso, enunciado, texto". En *Análisis de textos de comunicación.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Manghi, Dominique (2011). "La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula". En Diálogos Educativos 22. Disponible en: http://www.umce.cl/2011/universidad/revistas-y-publicaciones/128-revista-electronica-dialogos-educativos/1044-revista-electronica-dialogos-educativos-nd22.html

Marafioti, Roberto (2004). *Charles S. Peirce. El Éxtasis de los Signos*. Buenos Aires: Biblos.

_____ (2005). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

_____ (2007) (Comp.). *Parlamentos*. Buenos Aires: Biblos.

Marafioti, Roberto y Santibáñez, Cristian (2010) (comps.). T*eoría de la argumentación, a 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires: Biblos.

Marín, Marta (2006). "Alfabetización académica temprana", Revista Lectura y vida, 27, 6, 30-38. Disponible en http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf

Martínez, María Cristina (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*, Universidad del Valle. Cali. Colombia: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

Martini, María (2018). *Taller de Ciencias, COPRUN 2018*, Moreno- Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno.

Marx, Carlos (1997). *El capital*. Versión resumida por Gabriel Deville. Buenos Aires: Claridad.

Medina, Patricia Fabiana (2013). *Oralidad, argumentación y ciudadanía*. Buenos Aires: A Construir.

Meyer, Michel (2004).*La rhétorique*. Paris. Puf. Que sais-je?

Millán, José Antonio (2005). *Perdón, imposible. Guía para una puntuación más rica y consciente*, Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo.

Narodovsky, Patricio y Chain, Leyla (2009). *Economía para empezar por el principio. Una guía para aprender la economía y formular proyectos*. Buenos Aires: Aulas y Andamio.

Nogueira, Sylvia (2007) (coord.). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*, Buenos Aires: Biblos.

_____(2010) (coord.). *Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

_____ (2016) (Coord.). V*ocabulario de lectura y escritura en el nivel superior, material experimental de cátedra*. UBA. CBC. SEMIOLOGÍA, Cátedra Marafioti. Buenos Aires: Mimeo 2016.

Olson, David (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona: Gedisa.

Olson, David y Torrance, Nancy (Comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa (1º edición en inglés (1991). *Literacy and orality*. Cambridge. UniversityPress).

Ong, Walter (2006). *Oralidad y escritura*, Buenos Aires: FCE. (1ª ed. Londres 1986).

Parodi, Giovanni (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA.

_____(2007). "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio", *Revista Signos*, 2007, 40(63) 147-178. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

Perelman, Chaim y Olbrechts-Tyteca, Lucie (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica.* Madrid: Gredos (1958).

Renán, Silva (2003). "La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier". *Revista Sociedad y Economía*, nº 4, abril, 2003, pp. 161-175. Universidad del Valle, Colombia.

Resnik, Gabriela y Valente, Elena (2007). *La lectura y la escritura en el trabajo de taller.* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Samaja, Juan (2007). "Las categorías en Peirce. Lectura del artículo "De una nueva lista de categorías" (Introducción y comentarios)". En Revista *Antinomicidades* Nº 0 (2007). Facultad de Humanidades. Resistencia. Chaco.

Sanz, Carmen Lopez y Sánchez Alhama, José (1998). *Medio ambiente y sociedad: de la metáfora organicista a la preservación ecológica*. Granada: Comares.

Saussure, Ferdinand de (1945). *Curso de Lingüística General*, 24.ed. Trad. Amado Alonso. Buenos Aires: Losada.

Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" en *Infancia y Aprendizaje*, 58, Madrid.

Silvestri, Adriana (1998). *En otras palabras: Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.

_____ (2001). "Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje" en Martínez, María Cristina (2001), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativo*s, Universidad del Valle, Cali, Colombia, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*, Madrid: Grao.

Swales, John (1990). *Genre Analysis.English in Academic and Research Settings.Cambridge*: Cambridge UniversityPress.

Sztulwark, Pablo (S/D). "Formas de mirar. Notas sobre espacio urbano y memoria". Documento de cátedra. Dg1. Cátedra Rico.

Toulmin, Stephen (2003). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península (1958).

_____ (2003b). *Regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Península.

VanDijk, Teun y Kintsh, Walter (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Van Eemeren, Franz, Grootendorst, Rob Y SnoeckHenkemans, Francisca (2006). *Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

Verón, Eliseo (1985). "El análisis del 'Contrato de Lectura', un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media". En *Les Medias: Experiences, recherchesactuelles, aplications*, París: IREP.

_____ (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2013). *La semiosis social 2.* Buenos Aires: Paidos.

Verón, Eliseo y Chevigné, Suzanne de (1994). *Nobel on front page*. *The Nobel physics prizes in French newspapers*. PublicUndderstanding of science, 3: 13-154 .

Zamudio, Bertha y Atorresi, Ana (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

Zani, Ana (2005). "El documento de cátedra. Un aliado del proceso de enseñanza-aprendizaje". En Cubo de Severino, Liliana (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.

Índice

Introducción 7
Metodología de trabajo 7
Sobre este Cuadernillo 8
Contenidos 9
MÓDULO 1
Introducción a las prácticas de la lectura y la escritura en la comunidad académica 11
1.1 Leer y Escribir en la Universidad 11
1.1.1 Esquematizaciones de la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios 11
Actividad 1 12
Actividad 2 12
Actividad 3 13
Actividad 4 15
Actividad 5 16
1.1.2. El informe científico-académico. Características generales 16
1.2. La cuestión del sentido y el lenguaje 22
Actividad 6 22
1.2.1. Signos, cosas y operaciones de designación 23
Actividad 7 24
Actividad 8 24
Actividad 9 26
1.2.2. De designar a conceptualizar. Del lenguaje natural al lenguaje científico-académico 27
1.2.2.1. Palabras y conceptos 27
Actividad 10 27
Actividad 11 28
Actividad 12 28
1.2.2.2. Lenguaje natural y lenguaje científico-académico 29
Actividad 13 31
1.2.2.3. La definición en el lenguaje natural y la definición científica 31
Actividad 14 31
Actividad 15 31
Actividad 16 33
Actividad 17 34
MÓDULO 2
Comunidades y géneros discursivos 35
2.1 Comunidad discursiva 35
Actividad 18 35
2. 2. Géneros discursivos 35
Actividad 19 36
Actividad 20 36
2.3. El discurso científico-académico y sus géneros especializados 37
Actividad 21 37

2.4. Géneros discursivos y secuencias textuales....39
2.5 Tipos y Secuencias textuales....40
2.5.1. Secuencia instruccional....40
2.5.2. Secuencia dialogal....40
2.5.3. Secuencia narrativa....41
2.5.4. Secuencia descriptiva....41
2.5.5. Secuencia explicativa....42
2.5.6. Secuencia argumentativa....42
2.6. Las secuencias textuales en la lectura y producción oral y escrita de géneros académicos....43
Actividad 22....43
Actividad 23....45
Actividad 24....46
2.7. Prácticas y procesos (meta)cognitivos asociados a la lectura, la escucha y la producción de géneros discursivos académicos....47
Actividad 25....48
2.8. Discursos, discursos del saber, comunidades de discurso....49
Actividad 26....50
Actividad 27....50
2.8.1. El resumen como herramienta de estudio....51
Actividad 28....51
Actividad 29....54
Actividad 30....55
2.8.2. El apunte como género académico didáctico....55
2.8.3. Caracterización del parcial como género académico....56
2.8.3.1. La estructura del género parcial....56
Actividad 31....57
Actividad 32....57
Actividad 33....58
2.8.4. PowerPoint como género académico didáctico....59
Actividad 34....59
Actividad 35....60
Actividad 36....60
2.8.5. La exposición oral formal de discursos académicos. Disposiciones y estrategias....61
2.8.5.1. Aspectos comunicacionales de la exposición oral formal....61
2.8.5.2. Ethos y pathos en la Exposición Oral Formal....61
2.8.5.3. Primeros pasos en la preparación de la exposición oral formal....62
2.8.5.4. Disposiciones y estrategias a ser evaluadas....63
Actividad 37

MÓDULO 3
La escritura académica....65
3.1 La escritura como herramienta semiótica inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje....65

3.2. La tarea de lectura y escritura de discursos expositivos explicativos y argumentativos 65
3.2.1. Informar, explicar, argumentar 65
3.2.2. Los discursos explicativos 66
Actividad 38 66
3.2.3. Los discursos argumentativos 66
Actividad 39 68
3.3. La escritura como proceso. Sus etapas 69
3.3.1 El plan textual 70
3.3.1.1. Ventajas de planificar.....71
3.4. Problemas y resolución de problemas retóricos.....72
3.4.1 Conciencia retórica 72
Actividad 40 72
3.2.3.1. Análisis del fragmento para un diálogo abierto en el curso 72
3.4.2. La reformulación 72
Actividad 41 73
Actividad 42 73
3.4.2.1. El proceso de reformulación de géneros académico-científicos 73
3.4.2.2.Marcadores de Reformulación en discursos científico-académicos.....74
Actividad 43 74
Actividad 44 75
Actividad 45 75
3.5. Problemas y recursos de coherencia y de cohesión textuales.....75
3.5.1. Coherencia.....75
Actividad 46 76
3.5.2. Cohesión.....77
3.5.2.1. Procedimientos léxicos de cohesión.....77
Actividad 47 78
Actividad 48 78
3.5.2.2. Procedimientos gramaticales de cohesión 79
Actividad 49 81
Actividad 50 81
Actividad 51 82
Actividad 52 82
Actividad 53 82
Actividad 54 82
3.6. El paratexto académico 83
3.6.1. La ética de la referencia bibliográfica 84
Actividad 55 84
3.6.1.1. Citas en el interior del texto 85
3.6.1.2. Citas al final del texto (listado alfabético) 85
Actividad 56 85
Actividad 57 86
Actividad 58 86

ANEXOS

Glosario metodológico 87
Monografías, Informes y Apuntes 98
Ramoá, María Belén (2014), “Dificultades de comprensión lectora en los ingresantes universitarios”. Informe de investigación para la cátedra Taller de expresión oral y escrita II, Coord. María Elena Bitonte, Carrera de Licenciatura en Comunicación Social, Buenos Aires, Universidad Nacional de Moreno 99
Cadenazzo Fiorella, Jaico Emma, Morel Carolina (2015), “Usos y desusos de las letras mayúsculas y minúsculas”. Informe de investigación para el Taller de Expresión Oral y Escrita I, Prof. Zelma Raquel Dumm 103
Bellocchio, Macarena (2014), “Plan de trabajo para monografía”.....109
Bellocchio, Macarena (2014), “Default: ¿sí o no? Un problema semiótico”. Monografía para la cátedra Taller de expresión oral y escrita II, Coord. María Elena Bitonte, Carrera de Licenciatura en Comunicación Social, Buenos Aires, Universidad Nacional de Moreno 111
Calvet, Gustavo (2014), “La Deuda Externa y una reflexión sobre el discurso político”, Monografía para la cátedra Taller de expresión oral y escrita II, Coord. María Elena Bitonte, Carrera de Licenciatura en Comunicación Social, Buenos Aires, Universidad Nacional de Moreno ……..117
Apuntes 129
Bibliografía.....139

editora
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

Nuestro derecho, nuestro lugar, nuestro futuro...

SECRETARÍA ACADÉMICA

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA

Av. Bartolomé Mitre N° 1891, (B1744OHC) Moreno
Provincia de Buenos Aires, República Argentina.
Teléfonos:
0237 460-9300 (líneas rotativas)
011 2078-9170 (líneas rotativas)
www.unm.edu.ar
Universidad Nacional de Moreno
@unimoreno
@unm_oficial

UNM 2010
UNIVERSIDAD
DEL BICENTENARIO
ARGENTINO